

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marina Marquês Marta

Relatório Final

Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof.ª Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Prof.ª Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Orientadores: Mestre Philippe Bernard Loff

Prof.ª Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Data da realização da Prova Pública: 28 de julho de 2015

Classificação: 18 valores

Agradecimentos

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão pela paciência e por serem fundamentais na minha vida.

Aos meus avós Joaquim e Joaquina pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À Educadora de Infância e ao Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico por toda a partilha de conhecimentos, pela confiança e pela disponibilidade.

Ao grupo de crianças do Jardim de Infância e à turma do 2.º ano de escolaridade pelas aprendizagens, pelo empenho e dedicação e pelo carinho.

À Doutora Manuela Carrito pelas palavras de encorajamento e pelo apoio prestado durante a supervisão do estágio em Educação Pré-Escolar.

Ao Professor João Vaz e à Professora Vera Vale pela ajuda e pela disponibilidade no decorrer do estágio em Educação Pré-Escolar.

À Professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff pela orientação e pelo tempo desperdiçado na correção deste Relatório Final.

À minha amiga de infância, Dalila Ferreira, pela amizade e por nunca se esquecer de mim.

E, por último, às minhas colegas e para sempre amigas Ana Alves e Diana Fernandes pelas “discussões”, pelas brincadeiras e, acima de tudo, pela cumplicidade e pelo excelente trabalho em equipa.

Relatório Final

Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O presente Relatório Final pretende dar a conhecer o percurso formativo realizado na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico¹, assim como as experiências-chave consideradas fundamentais nesta fase de formação e de contacto com a realidade educativa. Ao longo de ambos os estágios, a observação e a reflexão foram fundamentais, pois permitiram compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e as metodologias utilizadas pelos profissionais de Educação em cada um dos níveis referidos. As principais aprendizagens passaram pela implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância, pelo contacto com o Trabalho de Projeto, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, pela articulação entre estes dois níveis, pela inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais² de carácter permanente na sala de atividades e pela aprendizagem através da Arte. Ao desenvolver estas experiências-chave, foi sempre elaborada uma reflexão final que foi ao encontro das características de um profissional reflexivo, pois a reflexão é uma prática recorrente em qualquer nível de ensino e, por isso, deve ser trabalhada.

Palavras-chave: Prática Educativa; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências-chave; Reflexão.

¹A partir desta página será sempre designado por CEB.

²A partir desta página serão sempre designadas por NEE.

Final Report

Be a Kindergarten Teacher and a Teacher of the 1.st Cycle of Basic Education

Abstract: This Final Report presents the educational path performed in Pre-School Education and in the 1.st Cycle of Basic Education, as well as key experiences considered of critical importance in this stage of training and contact with the educational reality. During both internships, observation and reflection were considered essential, given that they lead to a better understanding of the teaching and learning processes and the methodologies applied by Education professionals in each of the levels mentioned above. The key learnings come from the implementation of the Mosaic Approach in kindergarten, the contact with the Project Work both in Pre-school Education and 1.st CEB, the linkage between those two levels, with the inclusion of children with Special Educational Needs of permanent nature in the activities room and by learning through Art. When developing these key experiences, a final reflection was always made that meets the characteristics of a reflective professional, since reflection is a recurring practice in any level of education and therefore must be crafted.

Keywords: Educational Practice; Pre-School Education; Teaching the 1.st Cycle of Basic Education; Key experiences; Reflection.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Contextualização e itinerário formativo	7
Secção A – Educação Pré-Escolar.....	9
1. Descrição do percurso formativo.....	11
1.1. Caracterização do estabelecimento de Educação Pré-Escolar	11
1.2. Caracterização do grupo de crianças da sala 2 e da equipa educativa	14
1.2.1. Grupo de crianças da sala 2.....	14
1.2.1.1. Criança com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.....	16
1.2.2. Práticas da Educadora de Infância.....	17
1.2.3. Restante equipa educativa	20
1.3. Planificação e avaliação	20
1.4. Oferta educativa	21
1.4.1. Sala de atividades	21
1.4.2. Recursos materiais e equipamentos.....	22
1.4.3. Gestão do tempo	23
1.5. Envolvimento e participação das famílias.....	24
2. Percurso enquanto futura Educadora de Infância	26
2.1. Fase preparatória	26
2.2. Fase de reconhecimento	27
2.3. Fase de integração	28
2.4. Fase de implementação	30
2.5. Fase retrospectiva.....	31
Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	33

1. Descrição do percurso formativo	35
1.1. Caracterização do estabelecimento de ensino	35
1.2. Caracterização da turma e da equipa educativa	37
1.2.1. Turma do 2.º ano de escolaridade	37
1.2.1.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente	39
1.2.1.2. Alunos com dificuldades de aprendizagem	40
1.2.2. Práticas do Professor Titular de Turma	41
1.2.3. Restante equipa educativa	43
1.3. Planificação e avaliação	44
1.4. Oferta educativa	46
1.4.1. Sala de aula	46
1.4.2. Gestão do tempo	47
1.5. Envolvimento e participação das famílias	48
2. Percurso enquanto futura Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
2.1. Fase de observação / caracterização da escola e da turma	49
2.2. Fase de intervenção-ação-reflexão	50
Parte II – Experiências-Chave	53
Secção A – Compreender as perspetivas das crianças através da Abordagem de Mosaico	55
1. Da Pedagogia da Transmissão à Pedagogia da Participação	57
2. Contextualização da Abordagem de Mosaico	58
3. Metodologia	61
3.1. Implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância	62
4. Análise e tratamento dos dados – As perspetivas do D e da S	66
5. Conclusões	69

Secção B – Desenvolver o Trabalho de Projeto no Jardim de Infância	73
1. Enquadramento teórico	75
2. O projeto “De onde veio esta pena?”	76
2.1. Situação desencadeadora.....	76
2.2. Intenções do projeto	77
3. Fases do projeto	77
3.1. Fase 1 – Definição do problema	77
3.2. Fase 2 – Planificação e lançamento do trabalho	78
3.3. Fase 3 – Execução	79
3.4. Fase 4 – Avaliação / Divulgação.....	82
4. Reflexão em torno do projeto “De onde veio esta pena?”	83
Secção C – Incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de atividades.....	85
1. A criança “diferente”	87
2. A inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais.....	88
3. Reflexão em torno da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais	90
Secção D – Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
1. O currículo na Educação Pré-Escolar	95
2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	96
3. Reflexão em torno da continuidade educativa e da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	98
Secção E – Projeto “Artistas Fora de Portas”	101
1. Natureza e denominação do projeto.....	103
2. Planeamento global do projeto	104

3. Desenvolvimento das atividades	105
4. Avaliação do projeto	108
5. Reflexão em torno do projeto “Artistas Fora de Portas”	110
Secção F – Aprender pela Arte no 1.º Ciclo do Ensino Básico	113
1. A relação entre a Arte e a Educação	115
2. A Arte no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	116
3. Reflexão em torno da Educação pela Arte.....	117
Parte III – Considerações Finais.....	119
Referências Bibliográficas	127
Apêndices	

Listas de Abreviaturas e de Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEDPEI – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala 2.	3
Figura 2 – Elaboração de regras e respetivas consequências e atribuição das medalhas do bom comportamento.	4
Figura 3 – Construção do balão da rotina.	5
Figura 4 – Implementação do sistema de créditos.	6
Figura 5 – Respostas das crianças à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?” (a verde as respostas do D e a rosa as respostas da S).	7
Figura 6 – Desenho do D.	12
Figura 7 – Desenho da S.	12
Figura 8 – Mapa do D.	24
Figura 9 – Mapa da S.	24
Figura 10 – Respostas dos pais do D ao questionário.	28
Figura 11 – Respostas dos pais da S ao questionário.	28
Figura 12 – Construção da manta mágica.	29
Figura 13 – Teias iniciais do Projeto “De onde veio esta pena?”.	36
Figura 14 – Desenhos e construção de cartaz.	37
Figura 15 – Recolha e catalogação dos vestígios encontrados.	37
Figura 16 – Construção do livro de penas.	38
Figura 17 – Descoberta do animal de onde vinha a pena.	38
Figura 18 – Elaboração do plano de trabalho.	39
Figura 19 – Construção da máquina de Raio-X.	39
Figura 20 – Visita do Radiologista e realização do Raio-X ao D.	40
Figura 21 – Palavras em gavetas.	40
Figura 22 – Silhuetas.	41
Figura 23 – Canção com gestos associados.	42
Figura 24 – Novas teias do Projeto “De onde veio esta pena?”.	43
Figura 25 – Construção de galinhas com Tangram e Pattern Blocks.	44
Figura 26 – Trabalho com as famílias: colorir galinhas com diferentes materiais e técnicas.	45

Figura 27 – Jogos no exterior.....	45
Figura 28 – Como nascem os pintainhos?.....	46
Figura 29 – Ovos de estimação.	46
Figura 30 – Trabalhar interseções de conjuntos com Matovos.....	47
Figura 31 – Ilustrações das crianças com resposta à questão “E se as galinhas usassem cuecas, como punham os ovos?”.	48
Figura 32 – Medição de alturas.	49
Figura 33 – Convite e divulgação do Projeto “De onde veio esta pena?”.	50
Figura 34 – Planta da sala de aula.	51
Figura 35 – Resolução de um problema matemático sobre o sentido combinatório da multiplicação.	52
Figura 36 – Composição de figuras a partir de um quadrado de cartolina.	52
Figura 37 – Aprendizagem da tabuada do 4.....	52
Figura 38 – Chuva de ideias e construção de cartaz sobre a segurança na praia, no rio e na piscina.....	53
Figura 39 – Jogo “Encontra o teu par”.	54
Figura 40 – Jogo “Adivinha quem sou eu?” e construção da roda dos alimentos.	55
Figura 41 – Construção do herbário.....	55
Figura 42 – Construção do livro das profissões.	55
Figura 43 – Tabela do torneio da tabuada.	56
Figura 44 – Teia elaborada pelas alunas estagiárias ao longo do projeto	57
Figura 45 – Teia elaborada pelos alunos durante a fase de avaliação do projeto.	57
Figura 46 – Jogo das Instituições.	60
Figura 47 – Construção do cachecol coletivo “Natal numa palavra”.	61
Figura 48 – Atividades desenvolvidas no âmbito da história “A Árvore Generosa”	61
Figura 49 – Escolha das personagens e construção do pictograma, do gráfico de barras e da tabela de frequência.	65
Figura 50 – Exploração da peça musical “Carnaval dos Animais”.	65
Figura 51 – Ilustração de um dos alunos tendo por base o seu poema.	66
Figura 52 – Alguns trabalhos realizados pelos alunos em colaboração com as famílias.	66

Figura 53 – Redação da notícia acerca da realização do espetáculo solidário.....	69
Figura 54 – Convite para o espetáculo solidário.....	69

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise das respostas das crianças face à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?”.....	30
Tabela 2 – Espaços visitados pelas crianças durante os circuitos individuais.	31
Tabela 3 – Análise dos comentários realizados pelas crianças durante os circuitos individuais.....	32
Tabela 4 – Sentimentos que os vários espaços visitados provocaram nas crianças..	34
Tabela 5 – Número de fotografias tiradas, comentadas, justificadas e selecionadas pelas crianças.	35
Tabela 6 – Atividades desenvolvidas no âmbito da questão “O que é ser solidário?”.	58
Tabela 7 – Atividades desenvolvidas no âmbito da preparação do espetáculo solidário.....	62
Tabela 8 – Atividades desenvolvidas no âmbito da divulgação do espetáculo solidário.....	67

Introdução

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I (Educação de Infância) e Prática Educativa II (1.º CEB), que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra³. Os estágios englobados nestas unidades curriculares e realizados, respetivamente, em Jardim de Infância e numa escola do 1.º CEB decorreram nos segundo e terceiro semestres curriculares.

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu entre 19 de março e 20 de junho de 2014, às quartas, quintas e sextas-feiras, perfazendo um total de 225 horas, sendo a Dr.^a Manuela Carrito a responsável pela supervisão pedagógica. O horário acordado com a Educadora de Infância foi das 9h às 12h e das 13h30min às 15h30min, correspondendo a 5 horas diárias.

O estágio na escola do 1.º CEB decorreu entre 29 de outubro de 2014 e 9 de fevereiro de 2015, às quartas, quintas e sextas-feiras, perfazendo um total de 225 horas, sendo o Mestre Philippe Loff o responsável pela supervisão pedagógica. O horário letivo foi das 8h30min às 12h (compreendendo um intervalo entre as 10h e as 10h30min) e das 13h45min às 16h (compreendendo um intervalo entre as 14h45min e as 15h), correspondendo a 5 horas diárias.

Este Relatório Final divide-se em três partes: uma primeira destinada à contextualização e itinerário formativo em ambas as valências, uma segunda destinada às seis experiências-chave que, enquanto estagiária, futura Educadora de Infância e/ou futura Professora do 1.º CEB, considere relevantes no meu processo formativo ao longo de ambos os estágios, e uma terceira destinada às considerações finais.

A Parte I deste Relatório Final subdivide-se em duas secções, uma destinada ao percurso formativo em Educação Pré-Escolar e outra destinada ao percurso formativo no 1.º CEB.

Na secção A, correspondente à Educação Pré-Escolar, é apresentada a caracterização do estabelecimento onde decorreu o estágio, assim como a

³A partir desta página será sempre designada pela sigla ESEC.

caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa. É descrita a oferta educativa (sala de atividades, recursos materiais e equipamentos e gestão do tempo), o modo como as famílias são envolvidas e como participam na comunidade educativa e o modo como são realizadas a planificação e a avaliação. São ainda retratadas as várias atividades desenvolvidas ao longo do estágio, nomeadamente as atividades relativas ao estudo exploratório com recurso à Abordagem de Mosaico e as atividades relativas ao Trabalho de Projeto desenvolvido com o grupo de crianças.

Na secção B, correspondente ao 1.º CEB, é apresentada a caracterização do estabelecimento de ensino e da turma, sendo ainda descritas a sala de aula e a gestão do tempo, o modo como as famílias são envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e a forma como são realizadas a planificação e a avaliação por parte do Professor Titular de Turma.

Na Parte II deste Relatório Final são apresentadas as seis experiências-chave que emergiram ao longo dos estágios: “Compreender as perspetivas das crianças através da Abordagem de Mosaico” (apresentação dos resultados relativos ao estudo de carácter exploratório realizado com o grupo de crianças do Jardim de Infância a fim de compreender quais as suas perspetivas), “Desenvolver o Trabalho de Projeto no Jardim de Infância” (apresentação do projeto “De onde veio esta pena?” e das conclusões), “Incluir crianças com NEE na sala de atividades”, “Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB”, “Projeto “Artistas Fora de Portas” ” (desenvolvido no âmbito do estágio em 1.º CEB) e “Aprender pela Arte”.

Em último lugar, são apresentadas as considerações finais relativas a todo o processo de formação e de aprendizagem realizado nos períodos de tempo mencionados acima, onde reflito sobre todo o percurso formativo e a minha postura enquanto futura Educadora de Infância e futura Professora do 1.º CEB.

Em Apêndice, encontram-se algumas fotografias dos trabalhos desenvolvidos em ambos os estágios, assim como as plantas das salas, as tabelas correspondentes à análise dos dados do estudo de carácter exploratório e as tabelas relativas ao planeamento do projeto “Artistas Fora de Portas”.

Em suma, este Relatório Final, intitulado “Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, surge como o culminar de todos os sucessos e insucessos que emergiram durante os estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, assim como de todas as aprendizagens significativas realizadas no âmbito destes dois níveis do sistema educativo e que me permitiram refletir sobre estas duas valências.

Parte I – Contextualização e itinerário formativo

Secção A – Educação Pré-Escolar

1. Descrição do percurso formativo

1.1. Caracterização do estabelecimento de Educação Pré-Escolar

O estabelecimento de Educação Pré-Escolar onde realizei o estágio pertence à rede pública e tem como valência Jardim de Infância, destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos de idade.

O Jardim de Infância foi construído de raiz pela Câmara Municipal de Coimbra, em 2006, e localiza-se numa freguesia pertencente ao distrito de Coimbra, possuindo uma área de 12,4 km² e uma população de 3.701 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012), tendo à sua disposição transportes públicos.

O estabelecimento encontra-se em funcionamento desde março de 2006 e tem duas salas de atividades com acesso direto ao espaço exterior, estando uma Educadora de Infância responsável por cada uma delas.

Ainda sobre o espaço interior, para além das duas salas de atividades já mencionadas, o estabelecimento dispõe de duas arrecadações, uma cozinha, uma sala polivalente que se destina às Atividades de Animação e Apoio à Família⁴ e às refeições, duas casas de banho (uma para crianças e uma para adultos), um hall de entrada e uma sala de reuniões (sala das Educadoras). Todo o espaço interior é munido de várias janelas, o que permite o arejamento dos vários espaços e usufruir da luz solar.

O espaço exterior é amplo e encontra-se vedado com grades, o que permite maior segurança às crianças nas suas brincadeiras e interações e lhes proporciona novas oportunidades de aprendizagem (Ministério da Educação, 2009b).

Para Hohmann e Weikart (1995/1997) é fundamental que as crianças brinquem num espaço exterior seguro, pois essas brincadeiras contribuem para o seu

⁴A partir desta página serão sempre designadas por AAAP. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2017, as AAAP são “planificadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, sendo responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução” (2013, p. 27).

crescimento e desenvolvimento de um modo harmonioso, permitindo-lhes expressarem-se e aprenderem a interagir com o meio que as rodeia, o que contribui para a construção da sua identidade (Silva, & Santos, 2009).

É de salientar que “o espaço exterior possibilita [ainda] a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (Ministério da Educação, 2009b, p. 39).

Assim, no espaço exterior, as crianças têm à sua disposição uma casa de madeira composta por um escorrega e por várias cordas, havendo quatro bancos de cimento. Existe ainda um espaço coberto, designado “quadrado”, onde as crianças podem brincar nos dias de chuva.

É expresso no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que cada sala de atividades deve ter no mínimo 20 crianças e no máximo 25. Dado existirem duas salas de atividades, a lotação máxima de crianças a frequentar o estabelecimento de Educação Pré-Escolar é 50.

No período de estágio, a sala 1 acolhia 22 crianças e a sala 2 acolhia 20, perfazendo um total de 42 crianças a frequentar o Jardim de Infância. O grupo da sala 2 era constituído apenas por 20 crianças, uma vez que integrava uma criança com NEE de carácter permanente.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei, artigo 9.º, os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem assegurar um horário flexível, tendo em conta as necessidades das famílias das crianças que os frequentam.

Assim, o horário de funcionamento do estabelecimento era das 8h às 18h30min, sendo que o horário das 9h às 12h e das 13h30min às 15h30min correspondia à componente letiva e o horário das 12h às 13h30min correspondia à hora de almoço.

As refeições eram fornecidas por uma empresa do ramo e asseguradas pela Câmara Municipal de Coimbra.

Quanto ao horário de atendimento de ambas as Educadoras, este era às segundas-feiras entre as 15h30min e as 16h30min e às terças-feiras entre as 8h e as 9h.

Para além das 25 horas curriculares estabelecidas para toda a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, entre as 8h e as 9h e as 15h30min e as 18h30min decorriam as denominadas AAAP, asseguradas por uma assistente técnica com formação na área de Animação.

No horário destas existiam três atividades facultativas cujos custos eram suportados pelas famílias: yoga às segundas-feiras com a duração de 30 minutos, natação às quartas-feiras com a duração de 45 minutos e música às quintas-feiras com a duração de 30 minutos.

Contrariamente ao que é habitual encontrar em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, no período de estágio o Jardim de Infância não possuía Projeto Curricular de Turma, nem Plano Anual de Atividades, nem Projeto Educativo e não se regia por nenhum dos modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O único documento existente era o Plano de Atividades de Turma⁵, diferente de sala para sala. Para além deste documento era permitido o acesso ao Regulamento Interno e ao Projeto Educativo do Agrupamento, estando estes disponíveis na página on-line do mesmo.

Importa referir que o Agrupamento de Escolas tinha como missão “criar uma Escola cujos pontos fortes [fossem] uma educação de excelência fundamentada na sustentabilidade (...) tendo sempre por base princípios democráticos”⁶.

⁵Este documento integra “estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017, 2013, p. 30). Cabe aos educadores de Infância a construção deste documento, no início do ano letivo, começando pela caracterização do grupo de crianças e tendo por base os processos individuais de cada uma, as suas fichas biográficas e a avaliação diagnóstica realizada. A avaliação deste documento é feita uma vez por período pelos educadores e pelos representantes de pais, sendo feita a avaliação final no término do terceiro período do ano letivo (Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017).

⁶Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017 (2013, p. 4).

Assim, pretendia-se a promoção do sucesso académico e profissional dos discentes e a qualidade das relações interpessoais, através de uma orientação baseada na qualidade e na criatividade, sendo o rigor, o trabalho, a disciplina, a competência, a responsabilidade, o profissionalismo, o empenhamento, a disponibilidade, a tolerância, o humanismo, a justiça e a solidariedade alguns dos valores presentes nas componentes formal e informal⁷.

1.2. Caracterização do grupo de crianças da sala 2 e da equipa educativa

1.2.1. Grupo de crianças da sala 2

O grupo da sala 2 era constituído por 20 crianças, sendo 15 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo em termos de idades: 8 crianças tinham 3 anos, 2 tinham 4 e 10 tinham 5. Das 10 crianças de 5 anos, uma era de nacionalidade ucraniana.

Neste grupo, 8 crianças com 3 anos, 2 com 4 e 2 com 5 frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância. A interação que estas crianças estabeleciam entre si “em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos [foi e] é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2009b, p. 35).

Tal como foi mencionado anteriormente, o grupo integrava uma criança de 5 anos com NEE de carácter permanente, tendo sido sinalizada pela Educadora de Infância nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, devido ao seu notório atraso de desenvolvimento, e elaborado, por esta, um Programa Educativo Individual.

É importante referir que “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a [Educação Pré-Escolar] dar resposta a

⁷Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2017.

todas e a cada uma das crianças” (Ministério da Educação, 2009b, p. 19), adotando uma pedagogia diferenciada que valorize a cooperação e a entreaajuda.

Apesar das características individuais de cada criança, do número de crianças de cada sexo, da discrepância de idades e da dimensão do grupo (*idem*), as crianças entreaajudaram-se e resolveram alguns conflitos através da negociação, na maioria das vezes com a ajuda do adulto. Contudo, manifestaram alguns comportamentos agressivos nessa resolução de problemas.

As crianças de 3 anos eram unidas e, tal como defendem Smith, Cowie e Blades (1998/2001), “é indubitável que [neste] período (...) se assiste a um grande desenvolvimento de capacidades que as crianças têm para interagir com colegas da mesma idade” (p. 150).

Contudo, o egocentrismo, característico do estágio pré-operatório de Piaget, foi uma característica muito presente neste grupo de crianças, que demonstrou alguma dificuldade na partilha dos materiais e na partilha do mesmo espaço.

Nos momentos destinados às atividades a desenvolver com o grupo de 5 anos, as 2 crianças de 4 anos foram sempre integradas. As crianças deste grupo, à exceção da criança com NEE, sabiam escrever o seu nome e reconheciam a maioria das letras do alfabeto e alguns números até 10. Ainda neste grupo, algumas crianças necessitaram de incentivo e apoio por parte do adulto para desenvolverem competências e atitudes de aprendizagem.

Relativamente a preferências, a maioria dos rapazes demonstrou maior interesse pela pista de carros e a maioria das raparigas pelas áreas das ciências e da expressão plástica. As brincadeiras no espaço exterior foram também consideradas importantes pelas crianças, não só pela convivência com o grupo da sala 1, mas também pela interação com a equipa educativa.

De um modo geral, as crianças da sala 2, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, dos diferentes temperamentos e dos diferentes pontos de interesse, eram alegres, curiosas, sociáveis, participativas, colaboradoras e unidas. Demonstraram sentir-se à vontade no Jardim de Infância, estabelecendo relações

positivas com os adultos e entre si, excetuando a interação com a criança com NEE. Neste último caso era claro o afastamento entre essa criança e o restante grupo, uma vez que esta demonstrava frequentemente comportamentos agressivos para com os seus colegas e para com os adultos. Estes comportamentos, característicos das perturbações de que esta criança sofria, dificultam as relações e a construção de laços de amizade, sendo notória a dificuldade em fazer amigos (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010).

1.2.1.1. Criança com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente

A criança com NEE de carácter permanente tinha 5 anos e frequentava o Jardim de Infância desde os 3, tendo sido referenciada pela Educadora de Infância nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Foi nessa altura que lhe foi diagnosticada epilepsia mioclónica⁸ e hiperatividade⁹, estando esta criança a ser medicada para tal.

Às quintas e sextas-feiras, entre as 9h e as 10h30min, esta criança era acompanhada por uma docente de Educação Especial, que, muitas vezes, a retirava da sala de atividades para realizar alguns trabalhos na sala polivalente.

No entanto, é expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar¹⁰ que “mesmo as crianças diagnosticadas como tendo NEE devem ser “incluídas no grupo e [beneficiar] das oportunidades educativas que são

⁸A epilepsia mioclónica, contrariamente ao que a sociedade pensa, não é uma doença, mas sim um distúrbio estrutural que provoca descargas elétricas do cérebro, o que pode levar a convulsões. Este tipo de epilepsia é caracterizado pela perda de consciência durante segundos, normalmente entre um e dez. Como características físicas e comportamentais deste distúrbio apresentam-se paragens durante atividades que se estejam a realizar, olhar distante, contrações musculares e/ou perdas do controlo motor, pestanejar e revirar os olhos, inconsciência da ocorrência das crises e incapacidade de responder a perguntas de modo adequado (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010).

⁹A hiperatividade, tal como a epilepsia mioclónica, é uma perturbação do desenvolvimento caracterizada por dificuldades em prestar atenção a um estímulo o tempo necessário para compreender a informação. As principais características físicas e comportamentais desta perturbação passam por atividade motora exagerada, nervosismo e mal-estar, movimentos involuntários, poucas horas de sono, impaciência, défice de atenção e concentração, esquecimento de rotinas diárias, impulsividade, excitabilidade, agressividade e frustração. Como consequências sociais e emocionais, as crianças hiperativas têm baixa-autoestima e dificuldade em fazer amigos (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010).

¹⁰A partir desta página serão sempre designadas por OCEPE.

proporcionadas a todos” (Ministério da Educação, 2009b, p. 19), contribuindo assim para a inclusão e para a igualdade de oportunidades.

Esta criança raramente interagiu com as restantes, permanecendo no “seu mundo” e apresentava comportamentos muito distintos: tanto pronunciava palavras carinhosas e abraçava, como dava pontapés e atirava objetos.

Para compreender o porquê de tais comportamentos e de tal mudança de humor, esta criança foi alvo de um estudo por parte de uma médica do Centro Hospitalar do Porto.

Terminado o estudo, chegou-se à conclusão de que a criança em causa não sofria de hiperatividade mas sim de uma perturbação regulatória¹¹, também conhecida como crises de ausência, estando o diagnóstico ainda em sigilo profissional.

Para atenuar os comportamentos mencionados anteriormente e por decisão do Agrupamento de Escolas em colaboração com o Hospital Pediátrico de Coimbra, esta criança passou a frequentar a Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra às quartas-feiras durante o período da manhã.

1.2.2. Práticas da Educadora de Infância

Com o intuito de compreender quais as características e os interesses das crianças da sala 2, a Educadora distribuiu no início do ano letivo 2013/2014 uma ficha aos Pais e/ou Encarregados de Educação onde estes deveriam registar essas características e interesses. Só após a análise dessas fichas e a troca de informações com os Pais e/ou Encarregados de Educação das crianças foi possível adequar o processo educativo.

¹¹As perturbações regulatórias, também designadas por Greenspan e Wieder, em 1993, como perturbações da regulação do processamento sensorial, caracterizam-se por “um padrão específico de comportamento associado a dificuldades evidentes no processamento sensorial e planeamento motor, que [compromete] significativamente a adaptação às rotinas diárias e as relações interpessoais” (Vilela, Fernandes, Dias, Lima, Lopes, & Gesta, 2011, p. 105). Estas perturbações podem ser classificadas em três tipos – hipersensível, hipossensível e impulsivo. Este último tipo, muitas vezes verificado na criança, é confundido com hiperatividade e caracteriza-se por hiperatividade motora agressiva e por défice de atenção.

A Educadora concluiu que os interesses das crianças incidiam sobre seres vivos, a utilização do computador e atividades relacionadas com as férias de verão, desporto, leitura e escrita. Concluiu ainda que as expectativas dos Pais e/ou Encarregados de Educação se baseavam no desenvolvimento pessoal e social das crianças e na preparação académica das mesmas.

No entanto, a Educação Pré-Escolar não assenta na preparação das crianças para a escolaridade obrigatória, mas sim para a educação ao longo da vida, “devendo (...) a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação, 2009b, p. 17).

Uma vez que o Jardim de Infância não se regia por nenhum dos modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar, a metodologia utilizada pela Educadora centrou-se “na aprendizagem pela experimentação e descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação”¹².

Esta metodologia consiste numa aprendizagem em que as crianças são autónomas e construtoras de conhecimento (Lomas, 2006), sendo considerada uma pedagogia ativa que as leva a desenvolverem o pensamento crítico e a refletirem (Abreu, & Loureiro, 2007).

O desenvolvimento de competências de pesquisa e de resolução de problemas, a construção de comportamentos e de competências sociais e o desenvolvimento da autonomia, da independência e da confiança nas suas capacidades (Marchão, 2012) são os principais objetivos desta metodologia.

Os objetivos definidos pela Educadora pretenderam levar as crianças a atribuir significado às suas experiências no Jardim de Infância, a promover o seu desenvolvimento e a serem ouvidas, valorizadas e respeitadas, desenvolvendo diversas interações pessoais – criança-criança e adulto-criança – e envolvendo-as na gestão do espaço e do tempo e na organização das atividades¹³.

¹²Plano de Atividades de Turma da sala 2 (2013/2014).

¹³*idem*.

As atividades propostas pela Educadora no período de estágio tiveram cariz maioritariamente académico, sendo trabalhados, com regularidade, o Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

De acordo com as OCEPE, “torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 2009b, p. 35). Neste sentido, a Educadora optou por realizar atividades individuais, atividades a pares e atividades em pequeno e em grande grupo.

No período de estágio, a Educadora demonstrou ter em conta os conhecimentos, competências e necessidades das crianças da sala, observando-as individualmente e nas interações que estabeleciam entre si, quer em pequeno grupo quer em grande grupo.

Em contexto de entrevista¹⁴ foi possível constatar que a Educadora recorria frequentemente às OCEPE, uma vez que estas “constituem um conjunto de princípios para [a] apoiar (...) nas decisões sobre a sua prática” (*idem*, p. 13), e se regulava pelo Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância¹⁵, tendo ainda sido referido por esta que não tinha formação para interagir e trabalhar com crianças com NEE.

Na realização das diferentes atividades, a Educadora ignorou várias vezes a criança com NEE quando esta demonstrou desinteresse e comportamentos agressivos.

No entanto, “estimular o desenvolvimento da criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é um dos objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

¹⁴ Adaptada pelas alunas estagiárias do Manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Ministério da Educação, 2009a, pp. 106-109) com o intuito de conhecer o dia-a-dia do Jardim de Infância e as práticas da Educadora de Infância.

¹⁵ A partir desta página será sempre designado por PEDPEI.

Nas interações que estabeleceu com as crianças expressou elogios e incentivou a autoavaliação e a construção de opiniões. Contudo, não adotou uma postura afetiva.

Importa referir que “as crianças precisam de afeto, (...) de [serem] compreendidas [e] (...) estimuladas nos seus progressos cognitivos e de construção de pensamento, (...) de [crescerem] e de (...) [serem] autónomas aprendendo a ser, a estar e a saber” (Marchão, 2012, p. 106). Assim, “a relação que [o/a Educador(a)] estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja (...) contribuem para a autoestima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (Ministério da Educação, 2009b, p. 53).

1.2.3. Restante equipa educativa

Para além das duas Educadoras de Infância, da assistente técnica e da docente de Educação Especial mencionadas anteriormente, a equipa educativa compreendia três assistentes operacionais de ação educativa rotativas entre as duas salas de atividades, uma funcionária responsável por servir os almoços, uma Professora de Yoga, dois Professores de Música e um Professor de Natação.

1.3. Planificação e avaliação

De acordo com as OCEPE, “a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2009b, p. 25). Por este motivo, a planificação e a avaliação das crianças foram feitas de acordo com a observação diária da Educadora. Essa observação das crianças em ação teve como intuito conhecer os seus interesses, capacidades e necessidades.

A participação das crianças na planificação “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”

(*idem*, p. 26). No entanto, a planificação das atividades foi sempre decidida pela Educadora.

A avaliação com as crianças é também uma tarefa educativa, sendo considerada como “o suporte do planeamento” (*idem*, p. 27). De acordo com o Plano de Atividades de Turma da sala 2 (2013/2014), as crianças participavam no processo de avaliação através de registos de autoavaliação e da avaliação de atividades.

É de salientar que “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças pequenas e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (*idem*, p. 37).

Não só a observação fez parte da avaliação, pois os dossiês individuais das crianças também foram considerados instrumentos avaliativos. Neles foram colocados os vários trabalhos que estas realizaram ao longo de todo o ano letivo e as várias fichas de autoavaliação.

Para além desta última, a Educadora efetuou avaliações diagnóstica e formativa. Assim, no que respeita à avaliação na Educação Pré-Escolar, importa referir que esta adota “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo (...) que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4, 2011).

1.4. Oferta educativa

1.4.1. Sala de atividades

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “o espaço é (...) visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (p. 44).

A sala 2 estava organizada por áreas – escrita, computador, biblioteca, casinha das bonecas, loja, ciências e expressão plástica –, às quais as crianças

podiam aceder livremente ao longo do dia, à exceção da casinha e da loja que só podiam ser ocupadas após o almoço.

Havia ainda uma zona destinada às reuniões das crianças e da Educadora – almofadas – e outra à exposição de trabalhos realizados pelas crianças juntamente com os seus Pais e/ou Encarregados de Educação¹⁶. As áreas da casinha e das ciências eram aquelas que a maioria das crianças preferia e a da biblioteca e do computador as que menos frequentavam.

A mobilidade na sala de atividades tornou-se dificultada dado o elevado número de mesas e cadeiras existentes¹⁷.

1.4.2. Recursos materiais e equipamentos

Segundo as OCEPE, “os espaços de [Educação Pré-Escolar] podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2009b, p. 37).

Sendo o Jardim de Infância um edifício relativamente recente, o mobiliário encontrava-se em bom estado de conservação. Na sala de atividades havia um armário com três prateleiras: a mais baixa continha jogos para as crianças de 3 anos, a intermédia jogos para as crianças de 4 e a mais alta jogos para as crianças de 5. O seu acesso não era facilitado, uma vez que a prateleira destinada às crianças mais velhas se encontrava a uma altura superior à delas.

Assim, importa referir que os materiais disponíveis na sala de atividades devem estar ao alcance das crianças, de acordo com uma determinada ordem, de modo a favorecer o trabalho autónomo e a iniciativa (Ministério da Educação, 1998, p.148).

¹⁶Este tópico será abordado nesta secção, no ponto **1.5. Envolvimento e participação das famílias**.

¹⁷Ver **Apêndice 1**.

Segundo Zabalza (1996/1998), a sala de atividades “deve conter materiais de todos os tipos e condições” (p. 53), sendo estes “fundamentais para promover o brincar e o jogar” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 45).

Na sala havia uma grande diversidade de materiais, a maioria em bom estado de conservação e em número suficiente tendo em conta o total de crianças. Havia ainda vários jogos com cariz mais formal e relacionados com os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com o Conhecimento do Mundo.

Para além dos materiais já mencionados, havia um armário onde as crianças colocavam os trabalhos que iam realizando e os seus dossiês individuais, um computador com acesso à Internet e com ligação a uma impressora, vários livros adequados às idades das crianças, um quadro preto, material de exploração e material que permitia o jogo simbólico.

O quadro do tempo, o quadro de ocupação da casinha e da loja e as carruagens das presenças eram instrumentos de apoio à organização (Marchão, 2012) que ajudavam as crianças a compreender melhor o seu dia-a-dia no Jardim de Infância.

1.4.3. Gestão do tempo

De acordo com as OCEPE, “o tempo educativo tem (...) uma distribuição flexível” (Ministério da Educação, 2009b, p. 40) e desempenha “um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (Zabalza, 1996/1998, p. 52).

Também Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 46). Essa rotina diária “oferece uma estrutura que define (...) a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann, & Weikart, 1995/1997, p. 224).

No período da manhã decorriam as AAAF, entre as 8h e as 9h, seguindo-se a reunião na sala de atividades. Durante essa reunião, as crianças marcavam as presenças e alteravam o quadro do tempo.

Entre as 9h30min e as 10h30min realizava-se trabalho autónomo ou em pequeno grupo, sendo o lanche da manhã e a atividade livre no espaço exterior os momentos seguintes.

O trabalho em grande grupo realizava-se entre as 11h e as 11h20min, seguindo-se novamente o trabalho autónomo ou em pequeno grupo. Às 12h as crianças dirigiam-se à sala polivalente para almoçarem, regressando novamente à sala de atividades às 13h30min para a hora do conto.

Às 14h realizava-se o terceiro momento do dia destinado ao trabalho autónomo ou em pequeno grupo, seguindo-se, às 15h20min, a avaliação das atividades diárias.

Terminado o horário da componente letiva, as crianças dirigiam-se novamente à sala polivalente para as AAAF¹⁸.

No período de estágio, a avaliação de atividades apenas foi realizada uma vez. É de referir também que, apesar de a rotina ter sido coerente, as transições entre os diferentes momentos do dia foram caóticas.

No entanto, “as transições são importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente” (Hohmann, & Weikart, 1995/1997, p. 231).

1.5. Envolvimento e participação das famílias

Segundo Matta (2001),

“a família é um contexto de socialização que, para além da satisfação das primeiras necessidades da criança, proporciona experiências riquíssimas e fundamentais na construção de afetos e na formação de vínculos, na apropriação de conhecimentos socioculturais (...), assim como na apropriação de conhecimentos que, para além de

¹⁸Plano de Atividades de Turma da sala 2 (2013/2014).

importantes nas relações pessoais e na inserção no grupo social, vão ter reflexos nos progressos do pensamento” (p. 327).

Os Pais e/ou Encarregados de Educação demonstraram interesse pelas atividades que as crianças foram realizando e pelo crescimento e desenvolvimento dos seus filhos e/ou educandos. No entanto, a família da criança com NEE pareceu não se interessar, evitando o contacto com a Educadora e com o Jardim de Infância.

Sendo os Pais e/ou Encarregados de Educação das crianças os principais Educadores, tendo o direito de contribuir para a resposta educativa, e sendo importante a sua participação nas atividades planeadas pela Educadora (Ministério da Educação, 2009b), surgiu o projeto “Brincar com letras e palavras”.

Este projeto consistiu na escolha de um livro do baú semanal¹⁹, feita por uma das crianças à sexta-feira, com o objetivo de este ser recontado através de um cartaz ou de um teatro de fantoches na segunda-feira seguinte, na sala de atividades, com a ajuda dos familiares. A cada semana essa tarefa foi da responsabilidade de uma outra criança.

Para além deste projeto algumas famílias disponibilizaram-se para dinamizar atividades no Jardim de Infância. Durante o período de estágio tive a oportunidade de participar na confeção de biscoitos.

Esta colaboração por parte das famílias constituiu uma forma “de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (*idem*, p. 45). Assim, torna-se importante realçar que “a família e a instituição de [Educação Pré-Escolar] são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (*idem*, p. 43).

Também a Associação de Pais e Encarregados de Educação demonstrou ter uma relação de cooperação, voluntariando-se para o desenvolvimento de diversas atividades, como por exemplo saídas de campo.

De acordo com o artigo 70.º do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2013), esta associação “é uma estrutura privilegiada para o estabelecimento de parcerias que contribuam para a promoção de ações e dinamização de

¹⁹Empréstimo domiciliário de livros.

potencialidades que incentivem a plena integração e participação de todos os intervenientes na comunidade escolar” (p. 31).

2. Percurso enquanto futura Educadora de Infância

Neste ponto serão descritas, resumidamente, as cinco fases que integraram o percurso formativo em Educação Pré-Escolar e que levaram à elaboração de um Dossiê Reflexivo de Estágio.

Este documento pessoal ajudou-me a refletir, enquanto estagiária e enquanto futura profissional de Educação, acerca de determinadas situações, contextos, estratégias e metodologias.

Com a elaboração deste Dossiê Reflexivo pretendia-se estimular a prática reflexiva das alunas estagiárias, apelar à construção de novos saberes e adquirir as competências que constam no PEDPEI²⁰.

2.1. Fase preparatória

Esta primeira fase ocorreu antes do início da prática educativa e teve como finalidade o levantamento de questões por parte das alunas estagiárias, através de um diagnóstico de necessidades e intenções e da definição de prioridades. As primeiras dúvidas que surgiram relacionaram-se com a observação, com a interação com crianças com NEE (caso existissem) e com a planificação e a avaliação.

Para tentar dar resposta a tais questões consultei alguns documentos fornecidos pelos docentes das unidades curriculares que constam no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado que frequentei, alguns trabalhos realizados em grupo e individualmente e também algumas brochuras da Direção-Geral de Educação e documentos legislativos direcionados para a Educação Pré-

²⁰Programa da Unidade Curricular de Prática Educativa I (Educação de Infância) do ano letivo 2013/2014.

Escolar. Para além dessas consultas, considerei pertinente realizar também alguma pesquisa bibliográfica que me ajudasse a esclarecer as minhas dúvidas iniciais.

Ao refletir sobre as minhas expectativas em relação ao estágio surgiram novas questões, desta vez relacionadas com o modelo curricular pelo qual a instituição se regia, com a caracterização do meio onde a instituição se inseria, com os valores da instituição e com a resolução de situações problemáticas.

2.2. Fase de reconhecimento

Esta fase decorreu entre 19 de março e 11 de abril de 2014, tendo como prioridade a observação do contexto educativo, nomeadamente do espaço, do tempo, do grupo, das práticas da Educadora de Infância e das relações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto.

Uma vez que a observação, enquanto método de análise da realidade, permite conhecer melhor o contexto educativo, alargar e aprofundar o conhecimento de cada criança e do grupo e compreender determinadas situações, eu e o meu par pedagógico decidimos criar uma grelha de observação que nos ajudasse a compreender tais realidades. No entanto, não chegámos a preenchê-la, pois no âmbito do Seminário de apoio à Prática Educativa foi fornecida à turma de Mestrado uma lista com várias questões relacionadas com o espaço, as práticas da Educadora e as rotinas.

Foi também no decorrer desta fase que decidimos realizar uma pesquisa sobre as NEE da criança presente na sala de atividades. Após conversa com uma das docentes responsáveis pela unidade curricular de Prática Educativa I acerca dos comportamentos daquela criança e sobre as respostas dadas pelos adultos da instituição, adaptámos as grelhas de observação de registo contínuo²¹ e de

²¹É “utilizado em situações específicas em que (...) se tenta fazer por escrito uma narrativa contínua do comportamento” (Lopes, & Rutherford, 2001, p. 54), tendo como objetivo a concentração na criança e na situação.

frequência²² de Lopes e Rutherford (2001, pp. 56-57) e registámos os vários comportamentos que a criança apresentou, quais os motivos que a levaram a reagir daquele modo e quais as respostas dadas em consequência desses comportamentos.

Após a observação da criança pudemos verificar que a maioria dos seus comportamentos coincidia com as características mais comuns das perturbações de que esta sofria e que foram descritas anteriormente. Exemplos disso são saltar por cima de mesas e cadeiras, atirar objetos, roer os dedos, bater palmas, deitar-se no chão, bater, gritar, manter o olhar distante e revirar os olhos.

Roer os dedos e abanar as mãos durante longos períodos de tempo, abanar as pernas enquanto estava sentada, bater nos colegas, morder, gritar e atirar objetos foram os comportamentos que a criança apresentou regularmente, não só nos três dias de observação, mas durante o decorrer de todo o estágio.

Tal como foi referido anteriormente entrevistámos a Educadora, tendo por base a entrevista presente no Manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. As questões incidiram sobre as dez dimensões da qualidade, definidas por Bertram e Pascal (2009), tendo sido acrescentada por nós uma secção destinada às crianças com NEE.

Foi no decorrer desta fase que fomos informadas acerca da perturbação diagnosticada recentemente à criança com NEE. A fim de tentar compreender em que consistia essa perturbação e como interagir com aquela criança, realizei algumas pesquisas e, juntamente com o meu par de estágio, questionámos o docente responsável pela unidade curricular de Educação Especial.

2.3. Fase de integração

Esta fase teve início a 11 de abril e término a 19 de maio de 2014. Pretendia-se que as alunas estagiárias se integrassem no contexto educativo através do desenvolvimento de atividades pontuais com o grupo de crianças.

²²É fácil de utilizar e determina o número de vezes que um determinado comportamento ocorre (Lopes, & Rutherford, 2001).

Por se considerar que as regras são “indispensáveis à vida em comum [e que] adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (Ministério da Educação, 2009b, p. 36), e por não existirem regras afixadas na sala de atividades, decidimos iniciar a prática educativa com a elaboração de regras e respetivas consequências²³.

Segundo Vale (2012) devem definir-se regras claras e estas devem ser afixadas num local visível e, sempre que possível, com recurso a ilustrações. A autora defende ainda que “devem fazer parte integrante também as consequências para o cumprimento e o não cumprimento das mesmas” (Vale, 2012, p. 220).

As regras foram ditadas pelas crianças, sendo atribuída uma consequência ao incumprimento de cada regra. Depois de selecionadas e pintadas as imagens, construímos um cartaz com essas regras e respetivas consequências ao incumprimento das mesmas. Como forma de recompensa pelo cumprimento de todas as regras, às sextas-feiras foram atribuídas medalhas de bom comportamento – uma por semana – através de votação.

A segunda atividade pontual que realizámos correspondia ao reconhecimento da rotina diária²⁴, pois “é fundamental que exista uma rotina para que [a criança] se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia [e possa] ter o controlo das atividades que irão acontecer” (Bilória, & Metzner, 2013, p. 2). Esta tarefa teve como finalidade diminuir problemas de comportamento associados às transições e às quebras na rotina. Depois de as crianças, em conversa, terem enumerado os vários momentos do dia-a-dia, construímos o balão da rotina, que foi manuseado diariamente pelas crianças.

Ainda com o intuito de diminuir problemas de comportamento adotámos um sistema de créditos²⁵. Este consistiu na entrega de “um determinado número de créditos [à criança], imediatamente após a realização do comportamento positivo. Os créditos são uma espécie de pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde

²³Ver Apêndice 2.

²⁴Ver Apêndice 3.

²⁵Ver Apêndice 4.

trocados pelo reforço de apoio” (Lopes, & Rutherford, 2001, p. 100). No nosso caso, os créditos foram coroas de goma E.V.A., que cada criança colocou ou retirou do copo com o seu símbolo, e o reforço de apoio (decidido pelas crianças) foi a escolha de uma atividade a realizar durante dez minutos. Realizou a atividade escolhida quem obteve cinco ou mais coroas no final de cada dia.

Mais tarde, após reflexão com a responsável pela supervisão do estágio, optámos por colocar em cada copo cinco coroas no início de cada dia. Sempre que as crianças cumpriram as regras, atribuímos coroas e sempre que as desobedeceram foram retiradas coroas. Neste caso, foi necessário reunir dez ou mais coroas para escolher a atividade a realizar no final do dia.

Foi no decorrer desta fase que trabalhámos, simultaneamente, a Abordagem de Mosaico e o desenvolvimento do projeto “De onde veio esta pena?”.

Para iniciar a Abordagem de Mosaico recorremos à conversa inicial com as crianças, seguida de dramatizações, circuitos individuais e de grupo com recurso a máquinas fotográficas, desenhos, análise das fotografias tiradas durante os circuitos e elaboração de um dos mapas individuais. Os restantes métodos foram abordados na fase seguinte – Fase de implementação.

Relativamente ao projeto, apenas iniciámos uma conversa com as crianças acerca da situação desencadeadora.

2.4. Fase de implementação

Esta fase decorreu entre 19 de maio e 30 de junho de 2014, tendo como principal finalidade a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Contudo, a Abordagem de Mosaico também foi trabalhada durante esta fase, nomeadamente a construção dos restantes mapas, a escolha do objeto preferido, as entrevistas à Educadora e às crianças, o questionário aos Pais e/ou Encarregados de Educação e a construção da manta mágica.

No que respeita ao desenvolvimento do projeto, elaboraram-se as teias iniciais, a partir das quais começaram a surgir as diferentes atividades²⁶.

2.5. Fase retrospectiva

Esta última fase ocorreu no final da prática educativa e teve como finalidade a avaliação reflexiva de todo o estágio em Educação Pré-Escolar. Essa reflexão será apresentada na Parte III deste Relatório Final, intitulada “Considerações Finais”, onde reflito não só sobre o percurso formativo e a minha postura enquanto futura Educadora de Infância, mas também sobre o percurso formativo no 1.º CEB e a minha postura enquanto futura Professora do 1.º CEB.

²⁶ A Abordagem de Mosaico e o desenvolvimento do projeto serão aprofundados nas **Secções A e B da Parte II** deste Relatório.

Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Descrição do percurso formativo

1.1. Caracterização do estabelecimento de ensino

O estabelecimento de ensino onde realizei o estágio pertence à rede pública e abrange 1.º e 2.º CEB. Localiza-se numa freguesia do distrito de Coimbra, possuindo uma área de 138,4 km² e uma população de 9.684 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012), tendo à sua disposição transportes públicos.

A escola, fundada em 1978, é atualmente constituída por quatro blocos. Destes, apenas um não possui salas de aula, destinando-se ao espaço polivalente, ao bar, ao refeitório, à papelaria, ao Centro de Atividades de Tempos Livres²⁷ da Cáritas Diocesana de Coimbra e à Unidade de Ensino Estruturado.

Os restantes três blocos são compostos por salas de aula, sendo que um deles compreende ainda a secretaria, a biblioteca escolar, a reprografia e o gabinete de atendimento telefónico.

Todas as salas de aula estão equipadas com aquecedores, quadro branco e/ou negro, quadro interativo e projetor, computador com acesso à Internet e algum material didático, sendo compostas por várias janelas que permitem o arejamento do espaço e usufruir da luz solar.

A biblioteca, sendo “o centro da vida escolar” (Cardoso, 2013) que promove o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é composta por um vasto leque de livros e por vários computadores com acesso à Internet e compreende um espaço com vários jogos de tabuleiro.

Pinazza e Kishimoto (2008) defendem que é fundamental que os alunos brinquem e usufruam das suas brincadeiras num espaço exterior seguro, pois este oferece múltiplas oportunidades para a realização de experiências próprias e ativas, diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior, e favorece o desenvolvimento

²⁷A partir desta página serão sempre designadas por ATL.

social e cognitivo dos alunos. Assim, tendo em conta a segurança de toda a população escolar, o recinto da escola encontra-se vedado com grades.

O estabelecimento de ensino dispõe ainda de um pátio coberto que permite a ligação entre os quatro blocos, de quatro campos de jogos (três cimentados e um sintético), de um pavilhão gimnodesportivo pertencente à Câmara Municipal, de uma estufa inutilizada e de um edifício que compreende uma cozinha.

Durante o período de estágio, a escola acolhia 433 alunos distribuídos por 24 turmas, sendo 14 do 1.º CEB e 10 do 2.º CEB. No que respeita ao 1.º CEB, este compreendia 2 turmas do 1.º ano de escolaridade, 4 do 2.º, 4 do 3.º e 4 do 4.º e no que respeita ao 2.º CEB, este compreendia 4 turmas do 5.º ano de escolaridade e 6 do 6.º.

Tal como os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, também os estabelecimentos de ensino devem assegurar um horário flexível que tenha em conta as necessidades das famílias dos alunos que os frequentam.

Assim, as aulas dos alunos do 1.º CEB tinham início às 8h30min e término às 16h, existindo dois intervalos, um no período da manhã, entre as 10h e as 10h30min, e outro no período da tarde, entre as 14h45min e as 15h. O almoço, cujas refeições eram fornecidas por uma empresa do ramo, decorria entre as 12h e as 13h45min.

Para além das 25 horas de componente letiva estabelecidas para o 1.º CEB, entre as 16h30min e as 17h30min alguns alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular²⁸ – Inglês, Desporto e Música –, seguindo posteriormente para o Centro de ATL até às 19h. Tanto as AEC como as ATL se destinavam apenas aos alunos inscritos, sendo que as últimas tinham custos para as famílias dos alunos²⁹.

²⁸A partir desta página serão sempre designadas por AEC. De acordo com o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, as AEC são “atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (art.º 7).

²⁹Regulamento Interno do Centro de ATL dos 2.º e 3.º CEB e Secundário da Cáritas Diocesana de Coimbra (2013).

Contrariamente ao que é habitual encontrar em estabelecimentos de ensino, no período de estágio a escola não possuía Projeto Educativo nem Plano Anual de Atividades, sendo que os únicos documentos existentes eram o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas e o Projeto Curricular de Turma, ambos desatualizados.

Sendo o Projeto Educativo o documento que explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias que o Agrupamento de Escolas se propõe cumprir, o Regulamento Interno o documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento e os direitos e os deveres dos membros da população escolar, e o Plano Anual de Atividades o documento que, em função do Projeto Educativo, define os objetivos e a programação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), seria de extrema importância estes documentos se encontrarem atualizados.

1.2. Caracterização da turma e da equipa educativa

1.2.1. Turma do 2.º ano de escolaridade

A turma do 2.º ano de escolaridade era constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, tendo todos os alunos frequentado a Educação Pré-Escolar.

O grupo integrava um aluno de nacionalidade ucraniana, três alunos com NEE de carácter permanente, três alunos com dificuldades de aprendizagem e um aluno portador de uma doença oncológica³⁰.

Importa referir que não se respeitou o Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, onde é expresso que as turmas que integram alunos com NEE de carácter permanente devem ser constituídas por 20 alunos, no máximo, “não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições” (art. 19.º).

³⁰Aluno acompanhado pelo Hospital Pediátrico de Coimbra desde o dia 2 de dezembro de 2013. Devido à sua doença e ao impedimento de frequentar a escola, encontra-se abrangido pela Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto, conjugada com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e com a Lei n.º 28/2008, de 12 de maio, beneficiando de apoio pedagógico domiciliário.

Contrariamente ao que acontece nos Jardins de Infância, as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, intervalo que abrange as idades dos alunos da turma, começam a formar pequenos grupos de amigos com quem partilham interesses. Essa partilha põe de parte o egocentrismo característico do estágio pré-operatório de Piaget, passando a existir mais interação e começando a desenvolver-se a capacidade de se colocar no lugar do outro de forma cognitiva e social – estágio das operações concretas.

Na maioria, os alunos eram autónomos, participativos e curiosos e demonstravam interesse em descobrir e aprender um pouco mais do que o que lhes era dado a conhecer.

O aproveitamento da turma era bom, tendo a maioria dos alunos acompanhado de forma positiva os conteúdos programáticos abordados. Contudo, o aluno de nacionalidade ucraniana apresentou algumas dificuldades relacionadas com a perceção vocabular, uma vez que era exposto à utilização de três línguas diferentes – português, ucraniano e russo.

Para além deste aluno, também os três alunos já mencionados como tendo dificuldades de aprendizagem apresentaram resultados escolares inferiores aos dos restantes alunos da turma, tendo sido elaborado pelo Professor Titular de Turma um Plano de Acompanhamento Individual para cada um deles.

De um modo geral, a turma era interessada e motivada e os alunos dispunham-se a ajudar os colegas com mais dificuldades.

É extremamente importante que se incute nos alunos este sentido de responsabilidade e de aprendizagem cooperativa, pois permite-lhes construir o seu próprio conhecimento através da interação social (Lopes, & Silva, 2009). Porém, alguns alunos intervinham constantemente, querendo ser os mais rápidos a terminar as tarefas propostas e revelando, assim, alguma competitividade na resolução dessas tarefas e nos resultados das fichas de avaliação.

O comportamento global da turma era bom, embora um pequeno grupo de alunos apresentasse, por vezes, comportamentos incorretos e afastados dos padrões exigidos.

1.2.1.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente

Tal como já foi referido, a turma integrava três alunos com NEE de carácter permanente que eram acompanhados diariamente pela Unidade de Ensino Estruturado. Esses alunos sofriam de uma Perturbação do Espectro do Autismo³¹ e estavam a cumprir um Currículo Específico Individual, de acordo com o previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Os alunos autistas, tal como os alunos ditos “normais”, têm o direito à educação e a escola deve proceder às reorganizações necessárias do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhes oportunidades para conviverem com alunos da mesma faixa etária, o que estimula as suas capacidades interativas, evitando o isolamento social (Lopes, 2011).

Contudo, ao longo do estágio, estes alunos raramente permaneceram na sala de aula e, quando o fizeram, foi somente para realizarem atividades individuais que traziam da Unidade de Ensino Estruturado, sendo sempre acompanhados por um(a) Professor(a) de Educação Especial ou por uma assistente operacional de ação educativa.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas regulares devem adotar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades, e devem constituir-se como os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim comunidades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

³¹Distúrbio do neuro-desenvolvimento que provoca dificuldades muito específicas na comunicação e na interação, estando associadas a dificuldades na utilização da imaginação, na aceitação de alterações nas rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos (Ministério da Educação, 2008).

Deste modo, seria importante a convivência destes alunos com a restante turma, o que favoreceria as interações e os contactos sociais e proporcionaria não só o seu desenvolvimento, mas também o dos outros alunos, levando estes últimos a aprenderem a respeitar as diferenças (Lopes, 2011).

1.2.1.2. Alunos com dificuldades de aprendizagem

Os três alunos com dificuldades de aprendizagem³² apresentavam constrangimentos sobretudo na área de Português, tal como já tinha sido diagnosticado ao longo do 1.º ano de escolaridade³³.

Estes alunos, embora tivessem sido propostos pelo Professor Titular de Turma para apoio educativo nesse ano letivo, só vieram a participar em sessões de apoio no 2.º ano de escolaridade, no início do mês de fevereiro.

No entanto, sendo o apoio educativo uma medida de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono escolar (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio) seria importante que este grupo de alunos tivesse tido esse apoio ainda durante o 1.º ano de escolaridade.

Um dos alunos veio sinalizado do Jardim de Infância como tendo NEE ao nível da terapia da fala. Porém, este não teve qualquer tipo de apoio do Agrupamento nesta área. Importa referir que, após a referenciação de qualquer aluno, a avaliação deverá ficar concluída no prazo máximo de 60 dias com a aprovação do Programa Educativo Individual (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), o que não sucedeu.

Face ao exposto, o aluno foi avaliado pela equipa de Educação Especial no 1.º ano de escolaridade, tendo sido referido que “se esgotaram todas as medidas de apoio antes de o sinalizar como tendo NEE”³⁴.

³²Considera-se que um aluno tem dificuldades de aprendizagem quando apresenta insucesso escolar, especialmente nas áreas do Português (leitura e escrita) e da Matemática (cálculo) (Correia, 2004).

³³Projeto Curricular de Turma (2013/2014).

³⁴Projeto Curricular de Turma (2013/2014).

O analfabetismo da mãe foi também um fator que afetou o percurso escolar deste aluno, uma vez que esta não lhe conseguia prestar o apoio necessário. Deste modo, foi-nos proposto que, enquanto o estágio decorresse, lhe fornecêssemos apoio individual, recorrendo ao Método Distema³⁵.

Relativamente aos restantes dois alunos, as suas dificuldades resultavam principalmente da falta de concentração e de atenção assim como de ausência de estudo e de trabalho. Para atenuar estas falhas, os alunos foram mudando várias vezes de lugar, procurando gerir-se o comportamento, promover-se a ajuda entre pares e encontrar-se o equilíbrio desejado em termos de estímulos de atenção.

O Professor Titular de Turma definiu ainda algumas estratégias a implementar com cada um destes alunos, tendo por base as dificuldades diagnosticadas.

1.2.2. Práticas do Professor Titular de Turma

No início do ano letivo, o Professor Titular de Turma definiu os objetivos que pretendia cumprir, as metas que desejava alcançar e as estratégias que iria implementar, tendo por base o Projeto Curricular de Turma do ano anterior.

Os objetivos definidos ambicionavam a promoção do sucesso escolar, a melhoria dos comportamentos e das atitudes dos alunos da turma, a participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de uma cultura positiva na construção de uma cidadania democrática e de valores³⁶.

Todos estes objetivos tinham um fim comum: contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, promovendo o espírito democrático (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

³⁵Método de ensino e de reeducação da leitura e da escrita, multissensorial, fonomímico, estruturado e cumulativo que tem como grande objetivo a melhoria das competências de linguagem e escrita (Teles, & Machado, 2005).

³⁶Projeto Curricular de Turma (2013/2014).

Para além dos objetivos definidos para toda a turma, e tal como foi referido anteriormente, o Professor Titular de Turma estabeleceu algumas estratégias a implementar com cada um dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Seguindo os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, onde é expresso que se deve dar aos alunos a oportunidade de estes “realizarem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam (...) o direito ao sucesso escolar” (Ministério da Educação, 2004, p. 23), o Professor Titular de Turma tencionava contribuir para a formação integral dos seus alunos através de uma perspetiva global e de inclusão.

Nesse sentido, pretendia a consciencialização de todos para a necessidade de se construir uma sociedade mais capaz e mais solidária (Araújo, 2008), onde a salvaguarda do respeito pelo outro e a consciencialização de valores como a democracia, o pluralismo das ideias e a competência eram objetivos exequíveis (Marchão, 2012).

A negociação entre o Professor Titular de Turma e os alunos relativamente ao que se ia fazer era mínima, sendo os alunos pouco envolvidos na tomada de decisões e sendo as aulas, na sua maioria, de carácter expositivo.

Importa referir que é importante envolver os alunos em processos de negociação, para que estes aprendam a ser mais autónomos, responsáveis, críticos e reflexivos. Estes processos permitem ainda definir o modo como a aprendizagem se irá desenvolver, sistematizar, registar e avaliar (Roldão, 1999; Zabalza, 2003).

No entanto, durante as aulas expositivas, o Professor Titular de Turma dialogava com os alunos, não só sobre os conteúdos previstos no currículo, mas também sobre assuntos de cultura geral e da História de Portugal.

No decorrer das aulas, era valorizada a exposição do Professor Titular de Turma e a comunicação entre este e a turma. Contudo, não existia espaço para interações entre alunos, a não ser quando estes realizavam as atividades propostas mais rapidamente e se dispunham a ajudar os colegas com mais dificuldades.

Neste sentido, seria importante a implementação de hábitos de trabalho em pequeno e em grande grupo, pois “apesar de aprender ser uma atividade individual, [esta] não tem de ser solitária” (Cardoso, 2013, p. 211).

A disposição dos alunos para ajudar, sendo a característica essencial da aprendizagem cooperativa, levava-os a construir os seus próprios conhecimentos através das interações que estabeleciam com os seus pares (Lopes, & Silva, 2009), o que se tornava fundamental no seu processo de ensino e aprendizagem.

O manual escolar era o recurso privilegiado durante a lecionação das aulas, sendo por vezes acompanhado de outros recursos didáticos como o CD multimédia. Correia e Matos (2001) defendem que este recurso – manual escolar – envolve e desenvolve um sistema de relações sociais complexas que determina muito do que se passa no campo do ensino e da aprendizagem, sendo considerado como um dos principais eixos estruturantes do currículo e também um importante referencial da ação pedagógica.

No entanto, é importante que o manual escolar seja utilizado como um auxiliar e não como o único meio de ensino ou como a única fonte para a construção da aprendizagem.

Apesar de se valorizar muito a expressão oral, a expressão escrita não era descurada, existindo, ao longo do dia, diversos momentos que possibilitavam o seu desenvolvimento.

Cardoso (2013) refere que estimular a escrita traz vantagens: ajuda a organizar as ideias e a aumentar o vocabulário, ajuda a comunicar e, assim, promover a cidadania e a inclusão social, e promove, indiretamente, a leitura.

1.2.3. Restante equipa educativa

O clima relacional entre professores e alunos e entre pessoal técnico e alunos era bom e as relações entre adultos eram harmoniosas. Embora algumas vezes existissem diferenças de opinião, essas relações nunca deixavam de ser pacíficas e

respeitosas, tendo sempre como objetivo principal o bem-estar e o bom aproveitamento escolar dos alunos.

Os Professores Titulares de Turma, os Professores das AEC e o pessoal técnico trabalhavam em equipa e de forma coordenada, desenvolvendo atividades transversais a todas as disciplinas e a todas as áreas de conteúdo.

Esta capacidade de trabalhar em equipa é fundamental nas escolas, pois através dela é possível mobilizar novos conhecimentos e “encaminhar os alunos para suprirem lacunas em algumas matérias” (Cardoso, 2013, p. 102).

Existia ainda uma relação muito próxima entre a população escolar e as famílias, o que permitia um trabalho conjunto e uma fusão de esforços coerente e muito importante para o desenvolvimento harmonioso e global dos alunos.

1.3. Planificação e avaliação

Tal como o/a Educador(a) de Infância, também o/a Professor(a) do 1.º CEB sente a necessidade de planificar a sua ação pedagógica.

Neste sentido, o Professor Titular de Turma elaborou planificações mensais e anuais, tendo em conta a observação da turma e de cada um dos alunos que a compõe. Contudo, a planificação não deve ser encarada como algo rígido, “mas sim como um fio condutor [da] prática pedagógica” (Lage, 2010, p. 30).

As planificações eram flexíveis e, ao longo do ano letivo, a turma envolveu-se em diversos projetos extracurriculares, como é o caso dos Projetos “aLeR+” (desenvolvido em parceria com a biblioteca escolar), “Eco-Escolas” (criado no âmbito da Educação Ambiental), “Green Cork” (campanha de recolha de rolhas de cortiça para reciclagem), “Heróis da Fruta” (aplicado no âmbito da alimentação saudável), “Crescer com as Árvores” (incrementado no âmbito da preservação das espécies arbóreas endógenas da localidade), “Escola Alerta” (campanha de sensibilização para a igualdade de oportunidades e para os direitos humanos), “Flute Master” (jogo promotor da aprendizagem da flauta de bisel trabalhado na AEC de

música), “Solidariedade com Cabo Verde” (angariação de material escolar e de vestuário para as crianças da Ilha do Fogo) e “Artistas Fora de Portas” (realizado pelas alunas estagiárias no âmbito da prática educativa).

Todos estes projetos ambicionavam o envolvimento das famílias dos alunos e da comunidade num ideal de escola aberta, valorizando-se a escola enquanto instituição promotora da constante interação com o meio envolvente.

Assim, torna-se importante que a escola complemente a família, para que, juntas, se convertam em espaços agradáveis para a convivência de todos, contribuindo, assim, para uma educação de qualidade, tanto em casa como na escola (Baltazar, Moretti, & Balthazar, 2006).

Um outro processo fundamental em qualquer nível de ensino é a avaliação. Esta tem como objetivo melhorar o ensino “através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” (artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Deste modo, o Professor Titular de Turma recorria às três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa.

A primeira “visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”, a segunda “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver” e a terceira “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (*idem*, artigo 25.º).

Para além destas três modalidades, o Professor Titular de Turma recorria ainda às avaliações semanais, mensais e trimestrais, através das quais efetuava registos escritos, provas orais e registos de observação ocasionais e estruturados.

1.4. Oferta educativa

1.4.1. Sala de aula

Mónica (2014) defende que a sala de aula deve ser um espaço amplo e deve oferecer aos alunos diversas e diferentes opções de trabalho, tornando-se, assim, um espaço potenciador das aprendizagens.

No entanto, a sala de aula do estabelecimento de ensino era pequena, não sobrando muito espaço livre, uma vez que as mesas de trabalho dos alunos ocupavam a totalidade da sala³⁷.

As mesas de trabalho encontravam-se dispostas por filas e colunas, tal como a secretária do Professor Titular de Turma. A sala compreendia, ainda, uma mesa com um computador com acesso à Internet, uma mesa isolada e uma prateleira destinadas os alunos com NEE, dois quadros negros, um quadro interativo, um quadro de cortiça para afixação de trabalhos, três armários para arrumação de materiais, dois ecopontos (amarelo e azul), cabides, dois aquecedores e uma mesa onde eram colocados o leite escolar e as lancheiras dos alunos.

O espaço destinado aos alunos com NEE encontrava-se estruturado de acordo com o modelo TEACCH, segundo o qual estava também organizada a Unidade de Ensino Estruturado.

Este modelo apresenta como principal objetivo ajudar os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo a crescerem e a melhorarem os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingirem a máxima autonomia ao longo da vida (Ministério da Educação, 2008).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (p. 45), tornando-se um pilar central.

³⁷Ver **Apêndice 29**.

Assim, os alunos tinham à sua disposição um mapa-mundo e um mapa de Portugal, material de pintura, de recorte e de desenho, alguns objetos reutilizáveis e material didático para abordar os conteúdos da Matemática.

No entanto, sendo este último um tipo de material que proporciona aos alunos, através da sua manipulação, a realização de experiências significativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem (Botas, & Moreira, 2013), seria importante o Professor Titular de Turma recorrer mais vezes à manipulação deste tipo de materiais.

1.4.2. Gestão do tempo

Segundo Arends (2008), o tempo educativo compreende as atividades individuais e de pequeno e/ou grande grupo e proporciona oportunidades de aprendizagem diversificadas e significativas. Deste modo, a sua gestão e a organização do espaço devem estar sempre interligadas, adequando-se às características da turma e às necessidades individuais de cada um dos alunos.

Apesar de ter sido elaborado pelo Agrupamento de Escolas um horário da turma, onde as disciplinas eram abordadas separadamente, o Professor Titular de Turma nunca o cumpriu, pois, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo³⁸ (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no 1.º CEB o ensino é globalizante e as várias áreas curriculares devem ser abordadas de modo articulado, promovendo, assim, a interdisciplinaridade (Ministério da Educação, 2004).

Neste sentido, e apesar de durante o período da manhã serem lecionadas preferencialmente as áreas do Português e da Matemática e durante o período da tarde ser lecionada a área do Estudo do Meio, a abordagem de cada uma destas áreas era feita em articulação com as restantes.

³⁸A partir desta página será sempre designada por LBSE.

Às segundas-feiras de manhã realizava-se, ainda, a “Hora das Novidades”, onde os alunos partilhavam os acontecimentos mais marcantes do seu fim-de-semana e os registavam no quadro e na folha dos seus dossiês individuais.

Cardoso (2013) refere que “a existência de regras escritas é de capital importância, quer para o bom funcionamento da escola, quer para que os alunos aprendam desde cedo a conviver num ambiente organizado” (p. 193). No entanto, na sala de aula não existiam quaisquer indicações de regras escritas, sendo o Professor Titular de Turma a citá-las, quando necessário, e sem serem negociadas com os alunos.

1.5. Envolvimento e participação das famílias

É importante que a escola e a família se unam para ajudarem os alunos/educandos a tornarem-se cidadãos mais ativos e autónomos. A Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, declara que os Pais e/ou Encarregados de Educação devem “acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando” (art.6.º), promovendo, assim, a articulação entre a escola e o seio familiar.

Os Pais e/ou Encarregados de Educação demonstraram interesse no percurso escolar dos seus filhos/educandos e participaram na maioria das atividades desenvolvidas, ajudando e colaborando na realização das mesmas.

Torna-se, assim, fundamental que as famílias participem na vida escolar dos filhos, pois essa participação permite-lhes compreenderem melhor todo o processo educativo e prestarem o apoio necessário em casa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Também a Associação de Pais se envolveu no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo projetos de solidariedade com várias turmas da escola.

2. Percurso enquanto futura Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão descritas, resumidamente, as duas fases que integraram o percurso formativo no 1.º CEB e que culminaram com a elaboração de um Dossiê Final de Estágio.

Com a elaboração deste dossiê, pretendia-se que as alunas estagiárias identificassem eventuais problemas e fossem capazes de os analisar e resolver, tivessem uma visão crítica deste nível de ensino, detetassem situações específicas que merecessem especial atenção na gestão do currículo e compreendessem as dinâmicas organizacionais e metodológicas³⁹.

2.1. Fase de observação / caracterização da escola e da turma

Esta fase teve a duração de 3 semanas, decorrendo entre 29 de outubro e 12 de novembro de 2014, e apresentou como finalidade a observação do contexto educativo, nomeadamente do espaço, do tempo pedagógico, da turma, das práticas do Professor Titular de Turma e das relações estabelecidas na escola.

Sendo a observação uma técnica que permite o levantamento de questões para posterior análise da realidade educativa e para compreender e conhecer melhor o estabelecimento de ensino e cada um dos alunos da turma (Estrela, 1994), torna-se importante incluí-la na reflexão individual que se vai realizando diariamente. As reflexões diárias que fui elaborando resultaram num documento reflexivo que foi entregue ao professor supervisor no final do estágio.

Durante as semanas de observação, o Professor Titular de Turma forneceu apenas as planificações anuais e mensais e o Projeto Curricular de Turma do ano letivo 2013/2014. Tendo por base a análise pormenorizada destes documentos e a troca de informação acerca da observação e reflexão individuais das alunas

³⁹Guião de observação / caracterização do contexto educativo de intervenção da Unidade Curricular de Prática Educativa II (1.º CEB) do ano letivo 2014/2015.

estagiárias, começou-se a planificar a fase de intervenção e a refletir sobre o projeto que se iria desenvolver com a turma.

Apesar de esta ser uma fase onde deveria prevalecer somente a observação, fomos intervindo e abordando alguns conceitos previstos no currículo, por solicitação do Professor Titular de Turma.

2.2. Fase de intervenção-ação-reflexão

Esta fase decorreu entre 17 de novembro de 2014 e 9 de fevereiro de 2015 e compreendeu a consolidação e lecionação de conteúdos previstos no currículo do 1.º CEB e o desenvolvimento de um projeto pedagógico com a turma.

Durante a elaboração das planificações, tivemos sempre em conta os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, onde se apela à “realização de aprendizagens significativas e [à] formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.17).

Deste modo, a introdução de novos conceitos foi, sempre que possível, trabalhada de forma lúdica, de modo a que os alunos se sentissem interessados e motivados na aprendizagem, tendo sido elaboradas, na maioria das vezes, fichas de trabalho e de consolidação de conhecimentos.

Recorremos, ainda, a materiais didáticos para abordar as áreas da Matemática⁴⁰ e do Português, nomeadamente, ao ábaco e ao multibásico, e a diversos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Para explorar o Estudo do Meio⁴¹, realizámos vários jogos e trabalhos plásticos e uma visita de estudo ao Quartel da G.N.R. da localidade.

Ainda no âmbito da área da Matemática, como verificámos que os alunos sentiam dificuldades nas tabuadas, introduzimos o “Torneio da Tabuada”⁴². Este torneio era realizado todos os dias às 8h30min e, a cada um dos alunos, era colocada

⁴⁰Ver Apêndice 30.

⁴¹Ver Apêndice 31.

⁴²Ver Apêndice 32.

uma operação de multiplicação a que teriam de responder em 5 segundos. Existia uma tabela com os nomes dos alunos e com os dias da semana e, no espaço correspondente, era colocado um círculo verde, caso a resposta estivesse correta, ou um círculo vermelho, caso estivesse incorreta. Foi, ainda, acordado com os alunos que a recompensa no final da semana seria um chocolate apenas para aqueles que acertassem sempre as tabuadas.

Tendo-se verificado que a turma também sentia necessidade de trabalhar a área das Artes e Expressões, refletimos com o Professor Titular de Turma e decidimos que o nosso projeto pedagógico se desenvolveria em torno desta área⁴³.

⁴³O desenvolvimento do projeto será aprofundado na **Secção E** da **Parte II** deste Relatório.

Parte II – Experiências-Chave

Secção A – Compreender as perspetivas das crianças através da
Abordagem de Mosaico

1. Da Pedagogia da Transmissão à Pedagogia da Participação

Durante longos períodos de tempo perdurou uma visão de criança ingénua e frágil, considerada como objeto, como um “ser que não fala” (Pinazza, & Kishimoto, 2008, p. 7). Malaguzzi, Paulo Freire, Sérgio Niza, Dewey e Freinet foram alguns dos pedagogos que intervieram na desconstrução deste modo tradicional de “fazer” pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007).

Apesar de ainda se comprovar a existência desta pedagogia transmissiva, que se centra na transmissão de conhecimentos e que encara a criança como objeto, como ser passivo (Formosinho, 2013) e como “tábua rasa” (Oliveira-Formosinho, 2009), é expresso nos artigos 12.º e 13.º d’A Convenção sobre os Direitos da Criança⁴⁴ que esta tem o direito de exprimir livremente a sua opinião e o direito a ser ouvida.

Esse direito é ainda reforçado nas OCEPE, onde é destacada a importância de “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, [devendo ser encarada] como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério de Educação, 2009b, p. 19).

Vários autores têm chamado a atenção para a importância da escuta das crianças “como forma de melhor as conhecer e melhor [identificar] e [responder] às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008, p. 27).

Deste modo, é necessário encarar a criança como co-construtora de conhecimento, de significados, de identidade e de cultura, como participante ativa e com agência, como possuidora de voz própria. Esta visão de criança como ser social autónomo, competente, com direitos e com voz própria (Oliveira-Formosinho, 2007) só é possível se adotarmos uma outra pedagogia: a Pedagogia da Participação⁴⁵. Esta pedagogia é propícia à criação de espaços e tempos pedagógicos, onde as interações

⁴⁴Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990.

⁴⁵Resultante da parceria da Associação Criança com a Fundação Aga Khan.

facilitam o desenvolvimento de atividades e projetos que “permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 19).

A criança tem o direito a questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar, e o Educador tem o dever de organizar o ambiente, escutar e observar, documentar e avaliar, dando voz à criança (Oliveira-Formosinho, 2009).

Assim, “ver as crianças a agir, escutá-las a pensar, aprender a documentá-las para que a sua ação, pensamentos, sentimentos, esperanças se tornem visíveis é uma competência profissional indispensável para uma pedagogia da diversidade e da inclusão” (Formosinho, & Costa, 2011, p. 85) e na qual a Abordagem de Mosaico se centra.

2. Contextualização da Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, em Londres, durante um estudo exploratório que teve a duração de um ano e meio (Blaisdell, 2012), e procurou inspiração na documentação pedagógica desenvolvida por Malaguzzi e nos Jardins de Infância de Reggio Emilia, sendo concebida como uma metodologia de escuta onde crianças e adultos são considerados co-construtores de significado (Clark, & Moss, 2001; Clark, & Statham, 2005).

Este modelo curricular – Reggio Emilia – uma vez inserido no âmbito da Pedagogia da Participação, vê a criança como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114).

As crianças são vistas não como objetos passivos no processo de investigação ou na sociedade em geral, mas sim como atores sociais com voz (Clark, 2005), capazes de se expressarem através das “cem linguagens da criança” (Clark, & Statham, 2005).

O nome atribuído – Abordagem de Mosaico – pretendeu representar a junção de diferentes “peças” de informação ou material que refletisse os pontos de vista e as perspetivas das crianças (Clark, & Statham, 2005). Segundo Clark (2005), a Abordagem de Mosaico é um multimétodo participativo que permite o reconhecimento das diferentes linguagens das crianças, tratando-as como especialistas das suas próprias vidas.

É, ao mesmo tempo, um multimétodo reflexivo e adaptável que se foca nas experiências de vida das crianças e é também uma metodologia incorporada na prática, podendo ser usada como uma ferramenta avaliativa, incluindo não só as crianças, mas também os adultos na reflexão de significados.

Através desta abordagem é possível efetuar uma avaliação de prioridades, efetuar mudanças que se considerem necessárias e promover o diálogo entre os vários intervenientes (Clark, 2007).

Esta metodologia estrutura-se em três fases que se interligam.

A primeira fase corresponde à recolha de informação por parte das crianças e dos adultos com a ajuda dos vários métodos aplicáveis nesta abordagem. Estes métodos permitem uma recolha de informação mais completa e pormenorizada de cada criança, que o adulto analisará para uma melhor compreensão das suas perspetivas (Clark, & Statham, 2005). É no decorrer desta fase que se definem objetivos e se formulam questões de investigação.

A segunda fase consiste na junção das diferentes “peças” de informação, onde crianças e os adultos – Pais e/ou Encarregados de Educação, Educador(a) e investigador(es) – discutem e refletem acerca dessa informação. É nesta fase que se analisam as perspetivas das crianças através da manta mágica (Clark, & Statham, 2005).

A terceira fase possui um cariz mais transformativo, uma vez que as crianças tomam decisões acerca de aspetos que desejam manter ou modificar. Este é o momento de total liberdade das crianças na organização do espaço. O método da manta mágica é o que melhor apoia esta fase, resultando como uma síntese de toda a

implementação da Abordagem de Mosaico. No nosso caso, esta fase não se concretizou.

A Abordagem de Mosaico engloba vários métodos que permitem indagar e compreender as perspetivas de cada criança.

As conversas e reuniões procuram estimular a curiosidade das crianças na descoberta de espaços, favorecendo momentos de escuta e tentando, assim, compreender quais as suas perspetivas e experiências.

As dramatizações permitem às crianças não só estimular a sua imaginação e vivenciarem situações imaginárias (Clark, 2007), como também expressarem os seus sentimentos e sensações (Clark, McQuail, & Moss, 2003).

Com a realização dos circuitos, as crianças fotografam o que consideram importante (Clark, 2007) e exploram o espaço, assumindo o papel de guias (Clark, & Statham, 2005). As fotografias tiradas resultam como uma representação das suas experiências e interesses (Clark, McQuail, & Moss, 2003). A análise de fotografias permite recordar todo o trabalho realizado até ao momento e refletir e analisar essas realidades.

A construção de mapas consiste numa forma de registo visual que resulta da junção dos circuitos, da análise das fotografias e dos comentários que as crianças vão fazendo e permite-lhes refletir sobre as suas experiências e prioridades (Clark, & Statham, 2005; Clark, 2007). Os desenhos, ao permitirem às crianças expressar os seus pontos de vista e experiências pessoais, podem ser incorporados nesta construção (Clark, McQuail, & Moss, 2003).

As entrevistas, sendo ferramentas de escuta (Clark, McQuail, & Moss, 2003), permitem não só esclarecer questões que foram pouco claras durante a aplicação dos outros métodos, mas também refletir sobre as perspetivas das crianças (Clark, 2007). É importante triangular os dados fornecidos pelas crianças durante as entrevistas informais com os dados fornecidos pelo/a Educador(a) e, caso seja possível, com os dados fornecidos pelos Pais e/ou Encarregados de Educação.

Os questionários permitem recolher opiniões acerca das perspetivas das crianças quando não é possível o contacto direto (Clark, McQuail, & Moss, 2003).

Por fim, a manta mágica resulta da junção das várias “peças”, sendo possível observar, refletir e comentar os momentos mais significativos, através da revisão de todo o trabalho realizado (Clark, & Statham, 2005).

3. Metodologia

O estudo de carácter exploratório com recurso à Abordagem de Mosaico teve a duração de 7 semanas, decorrendo entre 23 de abril e 6 de junho de 2014. Contudo, não era implementado todos os dias, uma vez que coincidiu com o desenvolvimento do projeto “De onde veio esta pena?”, tendo este último a duração de 6 semanas e decorrendo entre 9 de maio e 20 de junho de 2014.

O principal objetivo da implementação desta metodologia foi compreender as perspetivas das crianças acerca do Jardim de Infância que frequentavam. Para isso formularam-se as seguintes questões de investigação: “Qual a perspetiva da criança acerca da sua experiência no Jardim de Infância?”; “Como é que a criança descreve e representa o Jardim de Infância?”; “Como é que a criança se sente no Jardim de Infância?”; “Porque é que a criança vai ao Jardim de Infância?”; “O que é que a criança valoriza no Jardim de Infância?”; e “O que é que a criança gostaria de modificar no Jardim de Infância?”.

Antes de implementarmos a Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância foi acordado com as docentes responsáveis pelas unidades curriculares de Prática Educativa I e Seminário Interdisciplinar I que teríamos de selecionar duas crianças para posterior tratamento de dados.

Para essa seleção foram vários os critérios que tivemos em consideração: pontualidade, assiduidade, organização, idade, participação nas atividades propostas e comunicação.

Deste modo, seleccionámos o D⁴⁶ por ser, desde o primeiro dia de estágio, uma criança comunicativa e extrovertida e por demonstrar curiosidade e interesse pelas atividades realizadas, e seleccionámos a S⁴⁷ por ser precisamente o oposto.

3.1. Implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância

Inicialmente realizou-se uma reunião entre as docentes referidas atrás e as Educadoras de Infância dos vários centros de estágio, tendo esta como principal finalidade dar a conhecer a Abordagem de Mosaico e apresentar os principais benefícios da sua implementação no Jardim de Infância, realizando-se uma segunda reunião desta vez entre as alunas estagiárias e a Educadora de Infância.

Depois dessa reunião tivemos o cuidado de informar os Pais e/ou Encarregados de Educação, através de uma carta, acerca do desenvolvimento de atividades em que os seus filhos/educandos decidiriam se queriam ou não participar.

Para iniciar a Abordagem de Mosaico realizámos uma conversa informal com as crianças acerca das nossas intenções de trabalho, dando-lhes a oportunidade de tomarem decisões relativamente à sua participação, ou não, no desenvolvimento desta metodologia.

A sua implementação contou com a participação de 4 crianças com 3 anos e de 7 crianças com 5. O D e a S estavam incluídos neste grupo de 11 crianças voluntárias. Formado o grupo planificámos atividades que incluíram os vários métodos que integram esta metodologia.

A primeira atividade apresentava como questão central “Porque vens ao Jardim de Infância?”. Para facilitar a comunicação entre os vários intervenientes, dividimos o grupo inicial em dois, ficando um com 5 elementos e outro com 6, e, cada uma de nós ficou responsável por contar uma história ao grupo, com recurso a

⁴⁶Inicial do nome da criança do sexo masculino.

⁴⁷Inicial do nome da criança do sexo feminino.

um fantoche, e por registar as respostas das crianças relativamente à questão central, construindo, assim, uma chuva de ideias⁴⁸.

Concluída a primeira parte da tarefa, e tendo por base as respostas dadas pelas crianças, cada grupo continuou a história, representando-a através de um teatro de fantoches.

Para a dramatização dessas histórias demos às crianças a liberdade de decidirem se queriam, ou não, construir o seu próprio fantoche. Cedemos-lhes essa escolha uma vez que “o fantoche não é visto apenas como um meio de desinibição da criança, mas também como uma forma de esta [se integrar] de forma progressiva no grupo e desenvolver competências relacionais” (Bailote, 2011, pp. 1 – 2).

A segunda atividade pretendia incentivar a curiosidade das crianças na descoberta de espaços e motivá-las para nos darem a conhecer o seu Jardim de Infância.

Para isso, sentámo-nos com elas nas almofadas e mostrámos-lhes um PowerPoint com várias fotografias da ESEC, onde lhes demos a conhecer o estabelecimento de ensino que frequentávamos e alguns aspetos da nossa vida académica.

Para uma melhor organização do grupo e do próprio trabalho, e aproveitando as ideias dadas pelas crianças – “fazer uma visita e fazer desenhos” –, decidimos dar-lhes a palavra e deixá-las optar por uma dessas atividades. Assim, voluntariaram-se 5 crianças para fazerem desenhos e 4 para realizarem os circuitos, sendo que o D e a S participaram em ambas.

Antes de realizarmos os circuitos, conversámos individualmente com o D e com a S, optando assim por realizar dois circuitos individuais e um circuito de grupo.

Nos circuitos individuais cada uma de nós ficou responsável por uma das crianças, acompanhando-a durante o percurso e registando os vários comentários

⁴⁸Ver Apêndice 5.

feitos⁴⁹. Facultámos, a cada uma das crianças selecionadas, smiles felizes e tristes, para que estas os colocassem, ao longo do circuito, nos espaços e/ou equipamentos que lhes despertavam sentimentos positivos e/ou negativos.

No circuito de grupo optámos por estar ambas presentes, acompanhando as crianças durante o percurso e gravando os comentários feitos pelas 4 crianças.

Para a realização dos desenhos distribuímos uma folha às crianças onde, do lado esquerdo, deveriam desenhar o espaço do Jardim de Infância que mais gostavam e, do lado direito, o espaço que menos gostavam⁵⁰.

Num momento posterior foi feita a análise das fotografias tiradas durante os circuitos⁵¹. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de rever todo o trabalho realizado até ao momento.

Mais uma vez, cada uma de nós ficou responsável por uma das crianças que realizou os circuitos individuais, registando os vários comentários feitos pelas crianças. Na análise do circuito de grupo ambas estivemos presentes e recorremos novamente à gravação áudio dos comentários das crianças.

Ainda durante a análise e comentário, as crianças selecionaram algumas das fotografias que tiraram para as integrar nos seus mapas. Imprimimos essas fotografias selecionadas e pedimos às crianças que as ordenassem de acordo com a realização do seu circuito.

Após a colagem das fotografias, as crianças colocaram números consoante a ordem do circuito efetuado, sendo registados os comentários que fizeram e atribuído um título final ao seu mapa⁵². Nesta construção foi sistematizada toda a informação recolhida – fotografias, desenhos, comentários e sentimentos.

A atividade da escolha do objeto preferido realizou-se através de um jogo com as 11 crianças. A cada uma foi pedido que selecionasse um objeto da sala de

⁴⁹Ver Apêndice 6.

⁵⁰Ver Apêndice 7.

⁵¹Ver Apêndice 8.

⁵²Ver Apêndice 9.

atividades e que o colocasse dentro de uma caixa de cartão. Durante esse processo de seleção, as restantes crianças mantiveram-se de olhos fechados. Recolhidos todos os objetos, cada uma das crianças retirou um do interior da caixa e tentou adivinhar a qual criança pertencia o objeto, justificando a sua previsão.

No final da atividade, apenas o D e a S desenharam numa folha de papel o seu objeto preferido e registaram a justificação da sua escolha.

Para uma recolha de dados mais objetiva relativamente aos interesses, necessidades e relações das crianças, realizámos uma entrevista à Educadora de Infância, que incidia somente sobre o D e a S⁵³. Numa segunda fase, durante os momentos destinados à brincadeira, conversámos com essas duas crianças e registámos as suas respostas⁵⁴.

Por fim, dado não ser possível contactarmos direta e pessoalmente com os todos os Pais e/ou Encarregados de Educação das 11 crianças voluntárias, enviámos um questionário que incidia sobre os mesmos termos descritos anteriormente⁵⁵.

Como modo de finalizar a implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância construímos a manta mágica com as 20 crianças do grupo⁵⁶. Para isso levámos 9 caixas de cartão com dimensões idênticas e disponibilizámos tintas e pincéis às crianças para que as pintassem a seu gosto.

Terminada a pintura, juntámos as caixas, construindo um “mosaico” colorido, onde cada “azulejo” correspondeu a um dos métodos utilizados durante a implementação da Abordagem de Mosaico.

Selecionaram-se algumas fotografias, desenhos e comentários feitos e as crianças voluntárias foram apresentando todo o trabalho realizado até ao momento às restantes crianças do grupo.

⁵³Ver Apêndice 10.

⁵⁴Ver Apêndice 11.

⁵⁵Ver Apêndice 12.

⁵⁶Ver Apêndice 13.

A construção da manta mágica foi sendo feita passo-a-passo, o que permitiu às crianças analisarem e refletirem sobre todo o trabalho realizado e expressarem os seus sentimentos e emoções.

4. Análise e tratamento dos dados – As perspetivas do D e da S

A análise e tratamento dos dados recolhidos é um processo complexo e moroso que se desenvolve ao longo de todo o trabalho, neste caso, ao longo da implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância.

O principal objetivo deste processo incidiu na seleção da informação que se considerou relevante, sendo a triangulação de dados e a categorização dois procedimentos essenciais.

As respostas das duas crianças selecionadas à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?” foram os primeiros dados que recolhemos. O D, sendo uma criança mais comunicativa, interveio mais do que a S. Face às respostas das duas crianças é possível a sua divisão em três categorias: atividades pedagógicas, obrigatoriedade e relações, interações e brincadeiras⁵⁷.

Tendo em consideração essas categorias concluí que o D ia ao Jardim de Infância principalmente para realizar atividades pedagógicas – “contar a história com os pais”, “pôr os símbolos, pôr o tempo e pintar a folha do tempo” e “para [fazer] recortes” – e a S ia por uma questão de obrigatoriedade – “porque é dia de escola” – e também “para trabalhar e brincar com os amigos”.

Analisando o circuito do D – despensa da sala 1, casa de banho, cozinha, hall de entrada, escritório da professora, sala dos almoços, rua e sala 2⁵⁸ – concluí que esta criança deu particular importância ao interior do Jardim de Infância, tendo o cuidado de apresentar a maioria dos espaços existentes.

⁵⁷Ver **Apêndice 14**.

⁵⁸Nomes que as crianças atribuíram aos espaços do Jardim de Infância.

Ao analisar o percurso da S – rua, sala dos almoços, casa de banho, rua, cozinha, hall de entrada, sala 1, escritório da professora, corredor, rua, despensa da sala 2 e sala 2 – tive a oportunidade de verificar que esta criança visitou 7 dos 8 locais que o D visitou, tendo a preocupação de apresentar a sala 1, a despensa da sala 2 e o corredor. Concluí ainda que a S deu particular importância à rua, uma vez que se dirigiu a esse espaço três vezes⁵⁹.

Ao longo dos circuitos individuais as crianças foram fazendo diversos comentários que, tal como as suas respostas à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?”, podem ser divididos em categorias: atividades pedagógicas, relações, interações e brincadeiras, sentido estético e função do espaço⁶⁰.

Ao analisar os vários comentários das crianças e ao distribuí-los pelas várias categorias definidas concluí que o D fez várias vezes referência às relações, interações e brincadeiras – “gosto de passar aqui a correr com os meus amigos”. Referenciou também as funções dos diferentes espaços visitados – “é onde guardamos os chapéus, as bolas e as garrafas” – e algumas atividades pedagógicas realizadas.

Já a S deu especial importância à “nossa sala” – “gosto porque trabalhamos e jogamos e gosto das histórias da professora” –, referenciando várias vezes as relações, interações e brincadeiras – “gosto de comer ao pé do H” – e as funções dos diferentes espaços visitados – “é para fazer xixi e lavar as mãos”.

Com a utilização dos smiles durante os circuitos foi possível averiguar quais os espaços que despertaram sentimentos positivos e/ou negativos nas crianças⁶¹.

Assim, pude verificar que houve dois espaços do Jardim de Infância que despertaram, simultaneamente, sentimentos positivos e negativos ao D, sendo eles a rua – “gosto de passar aqui a correr com os meus amigos”; “ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, prefiro brincar” – e a sala 2 – “ponho um boneco feliz no comboio porque gosto de dar os símbolos”; “ponho um boneco triste

⁵⁹Ver Apêndice 15.

⁶⁰Ver Apêndice 16.

⁶¹Ver Apêndice 17.

no quadro do tempo porque não gosto de pôr o tempo”. Concluí também que a cozinha e o escritório da professora foram dois espaços causadores de sentimentos negativos – “ponho um boneco triste porque venho cá poucas vezes e gostava de vir mais”.

Relativamente à S pude averiguar que apenas a rua lhe despertou, simultaneamente, sentimentos positivos e negativos – “gosto de passar aqui para ir para os baloiços com os outros meninos”; “gosto mais de brincar e porque é o banco do castigo” –, sendo que os restantes locais visitados despertaram sentimentos positivos – “gosto de brincar aqui com a M e o RL”.

Através dos desenhos relativos aos espaços que mais gostavam e menos gostavam no Jardim de Infância⁶² concluí que o D e a S tinham as mesmas preferências, pois desenharam o parque exterior no espaço da folha destinado ao local preferido e o “banco do castigo”⁶³ no espaço destinado ao local que menos gostavam.

Depois de analisados os vários comentários que ambas as crianças fizeram durante os seus circuitos individuais⁶⁴, efetuámos a análise e comentário das fotografias tiradas⁶⁵, sendo que o D comentou 39 das 120 fotografias que tirou durante o seu circuito, selecionando 14 para a construção do seu mapa. Já a S tirou 86 fotografias, comentou 26 e selecionou 16. Apesar de o D ter tirado e comentado mais fotografias, foi a S quem selecionou mais para a construção do seu mapa.

No que respeita à análise dos comentários que as crianças fizeram das fotografias que tiraram, concluí que, apesar de a S ter tirado menos fotografias do que o D, justificou o porquê de as ter tirado – “porque eu gostei muito de pôr os bonecos [smiles]. Gosto de comer aqui com todos os meninos”.

⁶²Ver **Apêndice 7**.

⁶³Nome atribuído pelas crianças a um dos bancos de cimento do parque exterior.

⁶⁴Ver **Apêndice 6**.

⁶⁵Ver **Apêndice 8**.

Das 39 fotografias que o D comentou, apenas justificou 6 – “quando tirei ao contentor verde. Tirei porque é a minha cor preferida”⁶⁶. No que respeita à seleção de fotografias para a construção dos mapas⁶⁷, o D incidiu mais sobre 6 espaços do Jardim de Infância: despensa da sala 1, casa de banho, hall de entrada, sala dos almoços, rua e sala 2. Já a seleção da S incidiu maioritariamente sobre a despensa da sala 2 e a rua.

Na atividade do objeto preferido tive a oportunidade de verificar que o D selecionou uma peça de lego por ser uma das suas atividades preferidas e que a S selecionou uma maçã porque gostava de brincar na casinha das bonecas.

5. Conclusões

O D destacou-se pelo seu à-vontade no Jardim de Infância e pelo interesse e participação nas diferentes atividades. Ao ser questionado sobre como era um bom e um mau dia no Jardim de Infância respondeu que “um dia bom [era] ficar sem bata” e “um dia mau [era] ficar com bata”⁶⁸. Estas respostas coincidiram com a informação que os pais do D nos forneceram – “um bom dia [era] o dia amarelo (sexta-feira) e um mau dia [era] o dia verde [segunda-feira]”⁶⁹. Também a Educadora fez referência a este aspeto – “gosta muito do fim-de-semana”⁷⁰.

Durante a análise das fotografias do seu circuito, a minha opinião relativamente a esta criança mudou, pois apesar de ser uma criança bastante comunicativa e curiosa raramente justificou o porquê de ter fotografado os vários espaços – “tirei porque gostei muito de tirar e tirei”. Comentários como este foram pronunciados diversas vezes pelo D⁷¹. Já a S destacou-se, desde o primeiro dia de estágio, por ser uma criança calma e pouco comunicativa. Essa visão da criança

⁶⁶Ver Apêndice 18.

⁶⁷Ver Apêndice 9.

⁶⁸Ver Apêndice 11.

⁶⁹Ver Apêndice 12.

⁷⁰Ver Apêndice 10.

⁷¹Ver Apêndices 6 e 8.

coincidiu com a informação que os pais nos transmitiram, ao referirem que a S era muito reservada e que “não [gostava] de se expor ao grupo”⁷².

Com a realização do seu circuito, a minha opinião relativamente a esta criança também mudou. Com o uso da máquina fotográfica, a S começou a interagir e a dialogar. Esta interação e diálogo foram sendo cada vez mais frequentes na realização das atividades em pares / pequenos grupos. De acordo com as conclusões que apresentei anteriormente, esta criança deu importância às relações e interações, referenciando que ia ao Jardim de Infância “para trabalhar e brincar com os amigos”⁷³. Esta afirmação foi também partilhada pelos pais da S – vai ao Jardim de Infância “para aprender coisas novas”⁷⁴.

No que respeita a relações e interações, a S referiu várias vezes os nomes de algumas crianças do grupo – “gosto de brincar aqui com a M e o RL”, “gosto de comer ao pé do H”, “gosto de brincar aqui com a L às corridas” e “gosto mais da M, do RM e do S porque portam-se bem” – e dos adultos presentes na sala de atividades – “costuma estar aqui a C ou a T ou a C ou a L e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas”. Contudo, referiu que “[gostava] menos do I” porque “[portava-se] mal”. Durante a análise das fotografias, a S esclareceu também que gostava de “aprender os números e as letras”⁷⁵.

Apesar de ser uma criança calma, a S demonstrou diversas vezes o seu interesse em “brincar lá fora às corridas”, tendo afirmado que um bom dia no Jardim de Infância era “brincar todo o dia lá fora às corridas”. Estas afirmações da criança contrariam a impressão que a Educadora tinha a seu respeito – “gosta de atividades mais paradas”, de “atividades sossegadas” –, tendo referido ainda que um mau dia para a S era “quando as atividades [eram] muito movimentadas”⁷⁶.

Assim, com a implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância foram várias as aprendizagens que realizei: esta é uma metodologia que

⁷²Ver Apêndice 12.

⁷³Ver Apêndice 5.

⁷⁴Ver Apêndice 12.

⁷⁵Ver Apêndice 8.

⁷⁶Ver Apêndice 10.

permite conhecer as perspetivas e experiências das crianças, desconstruir a visão inicial que criamos delas e permite dar-lhes vez e voz; a categorização e a triangulação dos dados são dois processos que permitem verificar se as informações recolhidas correspondem, ou não, à realidade; a primeira impressão que se tem de cada criança nem sempre é a mais fidedigna; as crianças dão especial importância ao espaço exterior pelas brincadeiras que este potencia e às relações e interações que se estabelecem; as crianças associam sentimentos positivos e/ou negativos aos vários espaços do Jardim de Infância; e as crianças menos comunicativas interagem e dialogam mais durante a realização de atividades em pares / pequenos grupos.

Secção B – Desenvolver o Trabalho de Projeto no Jardim de Infância

1. Enquadramento teórico

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (p. 33).

Já Katz e Chard (1989/1997) definem projeto como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3). Pode prolongar-se durante dias, semanas ou meses, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico, e deve assumir como ponto de partida os interesses das crianças ou uma situação imprevista (Ministério da Educação, 1998), podendo, ainda, “ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Ministério da Educação, 2012, p. 10).

Assim, um projeto tem como objetivo desenvolver e aprofundar conhecimentos e capacidades e estimular a sensibilidade podendo ainda “contemplar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (Katz, & Chard, 1989/1997, p. 20).

Em Portugal, a utilização do Trabalho de Projeto é incentivada pelo Ministério da Educação desde o lançamento de Jardins de Infância pertencentes à rede pública (Marchão, 2012). Esta metodologia permite às crianças compreenderem o mundo que as rodeia e desenvolverem o sentido de cooperação (Katz, & Chard, 1989/1997).

O Trabalho de Projeto é uma metodologia e não um modelo pedagógico ou curricular, devendo valorizar a experimentação, criar situações que permitam identificar problemas concretos e envolver os intervenientes, “permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, pp. 82 – 83).

Uma das principais características desta metodologia é a avaliação e reflexão por parte das crianças. Estas “são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que elas

próprias possam orientar [tornando-se] especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz, & Chard, 1989/1997, p. 27).

É importante referir que, na Educação Pré-Escolar, a brincadeira espontânea e o Trabalho de Projeto estão intimamente interligados.

A incorporação de projetos no currículo constitui uma forma de ensino e aprendizagem, devendo o/a Educador(a) incentivar a participação ativa das crianças, assim como a sua interação com o meio ambiente.

Deste modo, o adulto torna-se “um interveniente ativo cuja missão é promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspetiva socio construtivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2012, p. 83).

Assim, o Trabalho de Projeto tem como objetivo levar as crianças a aprofundar conhecimentos, a desenvolver as suas capacidades e a sua sensibilidade emocional, moral e estética e incentivar o levantamento de questões, a resolução de problemas e o conhecimento do mundo que as rodeia.

Vários autores se têm debruçado sobre esta metodologia apresentando fases distintas, tanto em número como em designação. Contudo, as fases que irei descrever são as apresentadas pelo Ministério da Educação, em 1998.

2. O projeto “De onde veio esta pena?”

2.1. Situação desencadeadora

Uma vez que um projeto corresponde a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou uma situação imprevista (Ministério da Educação, 1998), considerámos que a afirmação do D⁷⁷ durante um momento de brincadeira no parque exterior – “esta pena é minha, saiu do meu braço” – seria um bom ponto de partida para um possível projeto a desenvolver com as crianças.

⁷⁷Inicial do nome da criança que levantou a questão central para o desenvolvimento do projeto.

Deste modo, começámos por apresentar a situação ao grupo e questioná-lo sobre a veracidade, ou não, da afirmação. Prontamente, as crianças responderam que não seria possível a pena ser do D, pois “o D não tem penas”, mostrando-se interessadas em descobrir de onde vinha a pena. Assim, o nosso projeto passou a intitular-se “De onde veio esta pena?”.

2.2. Intenções do projeto

O Trabalho de Projeto pressupõe não a formulação de objetivos específicos, mas a formulação de intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças (Ministério da Educação, 1998).

Assim, começámos por formular as intenções do nosso projeto: fomentar a aquisição de competências científicas, nomeadamente, hábitos de pesquisa, espírito crítico e capacidade de reflexão; estimular a aprendizagem cooperativa, incrementando um clima democrático, onde as crianças fossem capazes de resolver autonomamente os conflitos que surgissem; realizar atividades não rotineiras que apelassem à capacidade de refletir e raciocinar e que, por isso, criassem um maior índice de implicação; e explorar diversas áreas de conteúdo a partir do mesmo tópico, interligando o projeto com a prática da Educadora de Infância.

3. Fases do projeto

3.1. Fase 1 – Definição do problema

Nesta primeira fase “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Ministério da Educação, 1998, p. 140). Para possibilitar essa partilha de ideias e pensamentos, elaborámos três teias com as crianças⁷⁸.

Perante a primeira questão – “O que pensamos saber?” –, as crianças responderam que “O D não [era] fofinho para ter penas” e “não [era] um animal,

⁷⁸Ver Apêndice 19.

[era] humano”, fazendo também algumas previsões sobre possíveis animais de onde viria aquela pena – “é de uma galinha”, “caiu de um pássaro branquinho que estava a voar”, “pode ter vindo de uma galinha, de um pato, de uma águia, de uma avestruz, de um falcão ou de um pombo”.

Face à questão “O que queremos descobrir?”, as crianças deram apenas duas respostas – “se a pena veio do D” e “qual o animal de onde veio a pena”. Estas respostas foram o ponto de partida para a planificação e lançamento do trabalho.

As planificações que elaborámos juntamente com as crianças incidiram sobre as respostas que deram à questão “Como / O que vamos fazer?”, sendo elas “trazer penas para a escola”, “fazer um Raio-X ao D e comparar com livros de animais”, “ir à rua procurar mais penas e ver de onde vieram”, “ver livros para descobrir de onde veio a pena” e “perguntar aos pais”.

3.2. Fase 2 – Planificação e lançamento do trabalho

A construção das teias proporcionou às crianças antever todo o trabalho que se ia realizar. Tornou-se, assim, importante definir concretamente “o que se [ia] fazer, por onde se [ia começar], como se [ia] fazer” (Ministério da Educação, 1998, p. 142) e distribuírem-se atividades.

Para dar resposta às questões “Será que a pena veio do D?” e “Qual o animal de onde veio a pena?”, as crianças decidiram dividir-se em dois grupos, elegendo um porta-voz que, no final de cada dia, deu a conhecer o trabalho realizado.

O grupo 1, responsável por dar resposta à primeira questão – “Será que a pena veio do D?” –, decidiu visualizar imagens de máquinas de Raio-X, desenhar o plano de construção da máquina portátil e, posteriormente, construí-la⁷⁹.

O grupo 2, responsável por dar resposta à segunda questão – “Qual o animal de onde veio a pena?” –, decidiu desenhar os animais de onde pensava vir a pena e, posteriormente, construir um de cartaz de grupo com os seus comentários, recolher

⁷⁹Ver **Apêndice 21**.

vestígios no Jardim de Infância, procurar mais penas no parque exterior, construir um livro de penas e realizar pesquisas em livros com o intuito de identificar e reconhecer os diferentes tipos de penas⁸⁰.

Para além das atividades citadas anteriormente, realizaram-se outras, como por exemplo o Raio-X ao D, palavras em gavetas, contorno de silhuetas, canções, construção de galinhas com tangram e Pattern Blocks e jogos⁸¹, onde os dois grupos se juntaram e trabalharam como um todo.

3.3. Fase 3 – Execução

Nesta fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Ministério da Educação, 1998, p. 142).

Assim, para a construção da máquina portátil de Raio-X, as crianças do grupo 1 elaboraram o plano de trabalho, registando os vários materiais de que necessitavam, e construíram a máquina⁸².

Enquanto este grupo trabalhou exclusivamente na construção da máquina, o grupo 2 desenhou possíveis animais de onde poderia ter vindo a pena. Depois de registados os comentários que as crianças fizeram, construiu-se um cartaz com os vários desenhos⁸³.

Posteriormente, dado terem sido recolhidas três penas e a Educadora ter trabalhado nessa semana o número três, as crianças fizeram o registo do número total de penas encontradas numa folha de papel. Essas penas e outras que as crianças foram encontrando e levando para o Jardim de Infância integraram o livro de penas que este grupo foi construindo ao longo do tempo⁸⁴.

⁸⁰Ver Apêndice 20.

⁸¹Ver Apêndices 21, 22 e 24.

⁸²Ver Apêndice 21.

⁸³Ver Apêndice 20.

⁸⁴Ver Apêndice 20.

Para realizar o Raio-X ao D, convidámos um estudante de Radiologia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra e as crianças concluíram que “o D não [tinha] penas”⁸⁵.

Terminado o Raio-X, as crianças do grupo 2 desenharam a visita do radiologista e as crianças do grupo 1 registaram todo o material utilizado na construção da máquina.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos com a visita do radiologista e com o intuito de trabalhar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças mais velhas fizeram “palavras em gavetas”, isto é, procuraram letras recortadas de revistas para formar as palavras “radiologista” e “radiografia” e representaram, através do desenho, essas palavras e todo o material que o radiologista necessitou para realizar o Raio-X ao D⁸⁶.

Depois de terem compreendido que “o D não [tinha] penas”, as crianças pesquisaram em vários livros as diferenças entre o corpo humano e o corpo de uma ave. Posteriormente as crianças desenharam a silhueta do D e a de uma ave⁸⁷.

Para consolidar os conhecimentos relativos ao corpo da ave lemos, na hora do conto, a história “Ninhos”, de Pepe Márquez e Natália Colombo. Com o intuito de trabalhar o Domínio das Expressões Motora, Dramática e Musical realizámos dois jogos⁸⁸ e criámos uma canção que identificava as diferentes partes do corpo de um ser humano e de uma ave, associando gestos a cada uma delas⁸⁹.

Chegou então o momento de descobrir qual o animal de onde vinha a pena. Para tal, pesquisámos várias imagens de aves que as crianças do grupo 1 tinham desenhado inicialmente, apresentando-as às crianças⁹⁰.

À medida que fomos apresentando cada uma delas, pedimos às crianças que comparassem as penas encontradas com o animal em causa. Só assim as crianças

⁸⁵Ver Apêndice 21.

⁸⁶Ver Apêndice 21.

⁸⁷Ver Apêndice 22.

⁸⁸Ver Apêndice 24.

⁸⁹Ver Apêndice 22.

⁹⁰Ver Apêndice 20.

chegaram à conclusão de que a pena vinha de uma galinha e elaboraram-se novas teias⁹¹, surgindo assim novas questões.

Face à questão “O que pensamos saber?”, as crianças deram respostas como “os galos são os maridos das galinhas”, “comem milho, couves e o que já não presta” e “os pintainhos nascem dos ovos”.

Ao serem questionadas sobre o que queriam descobrir, as crianças deram quatro respostas – “o que as galinhas comem”, “se as galinhas usam cuecas e se têm olhos verdes”, “se são pequenas” e “como nascem os pintainhos”.

Uma das sugestões das crianças foi “fazer galinhas”. Com o intuito de trabalhar o Domínio da Matemática, as crianças, a pares, construíram galinhas com peças de tangram e com o Pattern Blocks⁹².

Realizou-se também uma atividade com os Matovos, onde as crianças trabalharam a interseção de conjuntos⁹³, e uma atividade com a família – colorir um desenho de uma galinha⁹⁴.

Para dar resposta à questão “As galinhas usam cuecas e têm olhos verdes?”, lemos a história “E se os bichos se vestissem como gente”, de Luísa Ducla Soares. No final da história acrescentámos a questão “Se a galinha tivesse cuecas, como punha os ovos?”. Cada uma das crianças representou e justificou essa situação através de um desenho⁹⁵.

Para dar resposta à questão “Como nascem os pintainhos?”, elaborámos um PowerPoint e apresentámo-lo às crianças, onde estas tiveram de dar resposta às questões “Quem são os pais dos pintainhos?” e “O que é que as galinhas põem?”. Dadas as respostas, observaram a evolução do pintainho dentro do ovo⁹⁶. Para que as crianças compreendessem como é que o pintainho sai do ovo, apresentámos-lhes um livro sobre o dente de ovo.

⁹¹Ver Apêndice 23.

⁹²Ver Apêndice 24.

⁹³Ver Apêndice 25.

⁹⁴Ver Apêndice 24.

⁹⁵Ver Apêndice 26.

⁹⁶Ver Apêndice 25.

Para consolidar estes conhecimentos, entregámos às crianças uma folha com quatro imagens relativas ao nascimento de um pintainho. As crianças coloriram-nas, recortaram-nas e colaram-nas numa folha segundo a ordem correta.

Concluída a atividade, as crianças formaram pares – uma mais nova e uma mais velha – e tiveram a seu cargo um “ovo de estimação”⁹⁷. Esta atividade teve como intuito desenvolver hábitos de cuidado e segurança e trabalhar a Formação Pessoal e Social.

Para dar resposta à questão “A galinha é pequena?” pedimos às crianças que fizessem uma estimativa acerca das suas alturas. Após essa estimativa, as crianças colocaram-se por alturas e formaram pares. Colocámos na parede uma folha onde cada criança do par marcou a altura do colega e se desenhou a si própria. Marcadas todas as alturas, as crianças puderam verificar se as suas estimativas corresponderam, ou não, à realidade. No final, compararam as suas alturas com a altura de uma galinha⁹⁸.

Para consolidar todos os conhecimentos adquiridos acerca das galinhas lemos a história “Os ovos misteriosos”, de Luísa Ducla Soares, e “Como é que uma galinha...”, de Isabel Minhós Martins.

3.4. Fase 4 – Avaliação / Divulgação

Nesta fase as crianças socializam os seus saberes e avaliam todo o trabalho realizado até ao momento (Ministério da Educação, 1998).

Como modo de reflexão acerca de todo o projeto, questionámos as crianças sobre qual a sequência das atividades realizadas. À medida que as crianças foram citando as diferentes atividades, fomos mostrando as várias fotografias que foram tiradas.

⁹⁷Ver Apêndice 25.

⁹⁸Ver Apêndice 27.

Ainda durante este diálogo, questionámos as crianças sobre possíveis ideias para a divulgação final do projeto. Uma das ideias propostas foi a realização de um calendário de atividades.

Segundo Katz e Chard (1989/1997), “podem convidar-se os pais a comparecer e a ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar” (p. 218). Deste modo, decidiu-se que os convites a enviar às famílias seriam em forma de pena. Desenhámos penas em cartolina e distribuímos-las pelas crianças. Cada criança coloriu a pena a seu gosto e recortou-a. A mensagem do convite foi da autoria das crianças, sendo feitos apenas alguns ajustes.

Durante a divulgação, as crianças guiaram os seus familiares pela exposição⁹⁹. Também neste dia, as crianças convidaram o grupo da sala 1, mostrando-lhe a exposição do projeto.

4. Reflexão em torno do projeto “De onde veio esta pena?”

Segundo Gambôa (2011), o Trabalho de Projeto

“não é uma modalidade recente de ensino aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (p. 49).

Ao introduzirmos esta metodologia no Jardim de Infância demos primazia a uma visão de criança como agente ativo e construtor de aprendizagens (Katz, & Chard, 1989/1997) e valorizámos a criança e os seus conhecimentos, partindo destes para a construção de aprendizagens mais estruturadas e significativas.

O Trabalho de Projeto proporcionou um trabalho satisfatório pelos resultados que produziu nas crianças e em nós e “[contribuiu] para que as aprendizagens [tivessem] um significado, [fossem] portadoras de sentido, [envolvendo-nos] na resolução de problemas reais [e] na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Foi e é, assim, uma metodologia “muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona” (Rangel, & Gonçalves, 2010, p. 26).

⁹⁹Ver Apêndice 28.

Este projeto, como qualquer projeto significativo e pertinente, providenciou três aspetos essenciais:

“tarefas e experiências significativas, estruturadas e planeadas dentro da sala de atividades para adquirir competências efetivas de escutar e de falar; oportunidades para as crianças aprenderem a pensar criticamente acerca do que escutam e discutem; [e] tarefas de uso da língua para que a criança se aproprie, processe e apresente informação” (Ministério da Educação, 2012, p. 83).

As crianças, ao assumirem o papel de observadoras e pesquisadoras foram tomando decisões e resolvendo problemas, “interagindo e reconhecendo o seu contributo na valorização das dinâmicas educativas e sociais” (Almeida, 2010, p. 91).

Este projeto promoveu ainda a interação entre as famílias e o Jardim de Infância, o que possibilitou recebermos feedback do trabalho desenvolvido com as crianças. Esse feedback, por sinal bastante positivo, deixou-nos mais à-vontade e mais confiantes nas nossas capacidades.

Aprendemos, assim, que as crianças “aprendem a gostar de aprender” (Ministério da Educação, 1998, p. 153) e que se sentem envolvidas se lhes for dada vez e voz e se forem encaradas como construtoras de conhecimento e de significados e como seres autónomos.

Sendo a criança “o ponto de partida, o centro e o fim” (Gambôa, 2011, p. 52), considero que desenvolvemos um verdadeiro projeto com aquele grupo de crianças e que adotámos uma pedagogia participativa que as encara como seres com voz e com direitos.

Apesar de ao início termos sentido muito receio por nunca termos contactado diretamente com o Trabalho de Projeto, considero hoje que esta pedagogia é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois “é uma pedagogia de direitos [que] resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as” (Formosinho, & Costa, 2011, p. 85).

Por fim, e tal como refere Gambôa (2011), “o Trabalho de Projeto, no centro da Pedagogia-em-Participação, é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação” (p. 50).

Secção C – Incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de atividades

1. A criança “diferente”

Ao longo da história da Educação Especial, as crianças “diferentes” foram sendo encaradas como demónios e espíritos maus (Ferreira, 2011) e como indivíduos excluídos da sociedade (Alves, 2009) e do sistema regular de ensino (Correia, 2003).

Só no final da década de 70, mais propriamente no Relatório Warnock, em 1978, o conceito de NEE começou a ser usado, trazendo consigo uma nova visão da criança diferente.

Este acontecimento “representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica mas, sobretudo, uma intenção efetiva de mudança na forma de perspetivar a Educação Especial e, conseqüentemente, a Educação dita “regular” ” (Madureira, & Leite, 2003, p. 27).

O sucedido prova que com o passar dos anos ocorreu “um desenvolvimento das culturas e das mentalidades e começou-se a olhar para estas [crianças] de outra forma valorizando-se não só os direitos humanos como também os conceitos de igualdade, de diferença e de justiça social” (Ferreira, 2011, p. 16).

Com a introdução deste conceito, as crianças referenciadas com NEE não eram somente as que apresentavam algum tipo de deficiência, mas também as que apresentavam “algum problema de aprendizagem (...), necessitando de uma atenção específica e de mais ou diferentes recursos educativos do que os seus pares” (Lima, 2007-2008, p. 11).

No nosso país, e com o passar dos anos, sentiram-se “algumas preocupações ao nível da educação da criança com deficiência, passando de uma perspetiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças “ditas normais”, para uma perspetiva de inclusão, onde todas as crianças [aprendem] juntas” (Joaquim, 2011, p. 12).

2. A inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais

Definir inclusão não é fácil e vários autores se têm debruçado sobre este conceito.

Correia (2003) define inclusão como “a inserção [da criança] com NEE, em termos físicos, sociais e académicos” (p. 11), o que pressupõe a prestação de serviços e apoios adequados às necessidades e características das crianças com NEE.

Camisão (2005) refere que “para os defensores da inclusão as crianças consideradas com [NEE], passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (p. 40).

Por seu turno, Lima (2007-2008) considera que este conceito se baseia “nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho (...) [e] visa todas as crianças que se confrontam com barreiras na sua aprendizagem” (p. 42).

Também Ferreira (2011) se pronuncia sobre este conceito considerando que “a inclusão deverá ser vista como um ensino de qualidade para todos” (p. 27), como um ensino de direitos e de igualdade de oportunidades em que crianças ditas “normais” e crianças “diferentes” interagem e convivem, partilhando experiências e saberes.

Deste modo, a inclusão oferece às crianças a oportunidade de desenvolvimento e de participação na comunidade como indivíduos com direitos e com uma identidade.

Essa oferta é expressa no artigo 23.º d’A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), onde é afirmado “o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – começaram a surgir transformações na conceção da educação de

crianças com NEE, sendo um dos seus objetivos assegurar “condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º).

Na sequência dos princípios definidos na LBSE surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – onde se encontram definidos os objetivos da Educação Pré-Escolar.

No artigo 10.º desta lei são expressos como objetivos

“contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; [e] proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança”.

Também o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi importante no âmbito da Educação Especial, passando os estabelecimentos “a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito [às crianças] com NEE” (Correia, 2003, p. 8).

A Declaração de Salamanca¹⁰⁰, ao reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos (UNESCO, 1994), institui uma educação inclusiva, “acentuando-se o papel determinante (...) [dos estabelecimentos ditos] regulares, no combate às atitudes discriminatórias [e] na criação de sociedades inclusivas” (Madureira, & Leite, 2003, p. 35).

Neste documento é expresso que as crianças ao possuírem características e interesses próprios “devem ter acesso (...) [aos estabelecimentos] regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 8).

Também as OCEPE fazem referência à importância da escola inclusiva, uma vez que este conceito “supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo” (Ministério da Educação, 2009b, p. 19).

¹⁰⁰Elaborada pelo Congresso Mundial sobre NEE realizado pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais.

Este planeamento deve ser adaptado de acordo com as características individuais da criança, estimulando-a assim para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Deste modo, as crianças “são incluídas no grupo e beneficiam de oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (*ibidem*).

No artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, são definidos os apoios a prestar na Educação Pré-Escolar, “visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às (...) [NEE das crianças] com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida”.

Neste Decreto-Lei são expressos os procedimentos de referenciação e avaliação (Capítulo II), os documentos relativos às crianças com NEE, nomeadamente o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição (Capítulo III) e as medidas educativas a adotar (Capítulo IV).

Por último, o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, tem como objetivo “a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância”.

Este sistema abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos e apresenta como objetivo

“assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional; detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; intervir, após a deteção e sinalização (...) em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; [e] envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social” (artigo 4.º).

3. Reflexão em torno da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Tal como refere Sim-Sim (2005), o grande desafio nos dias que correm “é que todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que (...)”

todas possam aprender. Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão (...), mas de qualidade educativa, para todos” (p.7).

Também Ferreira (2011) defende que “a educação é um direito humano, fundamental e indisponível que deve beneficiar todas as pessoas mesmo que estas tenham algum tipo de deficiência sem que seja discriminada pela sociedade em que está inserida” (p. 19).

Os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, enquanto organizações que incluem e acolhem crianças com NEE, devem criar condições de resposta a estas, dispor de apoios específicos, proporcionar atendimento individualizado, criar espaços comuns acessíveis a todos, promover a interação com a comunidade, criar atividades que integrem crianças comuns e crianças com NEE, assegurar a formação de Educadores, funcionários e pais, fornecer apoio aos pais e famílias e criar acessos facilitados (Zêzere, 2002).

Para tal, é essencial que os Educadores sejam atentos e preocupados, promovam a integração e inclusão das crianças com NEE, apoiem a sua participação ativa, sejam um elo de ligação com a família, sensibilizem a criança comum para a diferença, adaptem as atividades, intervenham em equipa e, acima de tudo, sejam facilitadores da integração e da inclusão (Madureira, & Leite, 2003).

Assim, um estabelecimento só será considerado inclusivo “quando [proporcionar] uma educação para todos, não fazendo distinção entre as crianças que a frequentam, não selecionando nem diferenciando com base em julgamentos precipitados” (Ferreira, 2011, p. 27).

Tal como defende Correia (2003), a inclusão só traz vantagens, pois proporciona igualdade de oportunidades entre as crianças ditas “normais” e com NEE, permite o diálogo entre profissionais do ensino regular e do ensino especial e permite a partilha de saberes no que respeita aos diferentes tipos de NEE das crianças.

Também as crianças “normais” beneficiam desta inclusão, pois compreendem que “todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (*idem*, p. 15).

Deste modo, cabe aos estabelecimentos e aos Educadores

“respeitar a diferença e tomar essa diferença em conta no planeamento das atividades e aprendizagens. É aí que começa o reflexo da sociedade. O educador deverá diversificar as situações e promover oportunidades de aprendizagem para todos, adaptando o ambiente, os métodos e os currículos. A criança deve ser vista como um todo e não apenas pelo seu desempenho escolar” (Joaquim, 2011, p. 20).

Secção D – Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. O currículo na Educação Pré-Escolar

Na legislação portuguesa, até 1997, era feita referência apenas à escolaridade obrigatória, parecendo excluir-se a Educação Pré-Escolar por ser complementar da ação da família e por ser de frequência facultativa (Serra, 2004). Só a partir desta data se começou a falar em currículo na Educação Pré-Escolar.

As OCEPE, enquanto documento de referência para todos os Educadores de Infância no que respeita ao desenrolar do processo educativo, assumem-se como o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar. Contudo, estas não se assumem como “um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 2009b, p. 13).

Portugal e Laevers (2010) defendem que o currículo na Educação Pré-Escolar deve ser apoiado em práticas culturalmente adequadas, “encorajando as crianças a escolher e a aprender através das experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem” linguagens da criança” (p. 41).

Também Marchão (2012) se pronunciou sobre este conceito, definindo-o como “o conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas [OCEPE] e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p. 38).

A mesma autora defende ainda que o currículo não deve ser encarado como algo isolado e que só pode existir com estruturas que o apoiem e o sustentem, isto é, tendo por base o conhecimento profissional. Neste sentido, cabe ao Educador definir estratégias e objetivos que promovam a continuidade nas suas práticas educativas através de um conjunto de seis etapas fundamentais – observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação (Ministério da Educação, 2009b).

Para promover aprendizagens significativas, o Educador precisa de demonstrar um perfil que conjugue diferentes saberes profissionais. Assim, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, veio especificar esse perfil,

sendo decretado que o Educador de Infância deve centrar-se na ação que irá desenvolver com as crianças, sendo responsável pela conceção, desenvolvimento e gestão do currículo.

Tal como é expresso nas OCEPE, “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2009b, p. 17). Neste sentido, é necessário encarar a Educação Pré-Escolar como uma oportunidade para se desenvolverem atitudes positivas face à aprendizagem, atitudes essas que devem perdurar nos níveis educativos seguintes.

Por ser mais geral e abrangente e por permitir ao Educador fundamentar as suas opções educativas e dar resposta às necessidades das crianças, promovendo o seu bem-estar e a sua implicação nas várias atividades desenvolvidas (Pereira, & Freitas, 2014), o currículo na Educação Pré-Escolar diferencia-se do currículo no 1.º CEB.

2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, ao certificar a reorganização curricular da Educação Básica e a necessidade de uma educação que favoreça as aprendizagens, veio estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (art. 1.º).

Este documento legislativo declara que a organização e a gestão do currículo no 1.º CEB dependem da coerência, sequencialidade e articulação entre ciclos, da integração do currículo e da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, da existência de áreas curriculares que promovam aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização dos saberes, da educação para a cidadania e da diversidade de metodologias e estratégias de ensino, de atividades de aprendizagem e de ofertas educativas.

Na sequência deste Decreto-Lei foi publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico, que se constituiu, até 2011, como documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

No entanto, este documento foi revogado pelo Despacho n.º 17168/2011, de 23 de dezembro, por não ser suficientemente claro e por apresentar uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Básico.

Contrariamente à Educação Pré-Escolar, o 1.º CEB compreende programas que dizem respeito às áreas disciplinares inscritas no plano curricular para este ciclo. Estes programas

“implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Para promover estas aprendizagens, o professor deverá respeitar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos, valorizar as experiências escolares e não escolares anteriores, ter em conta os interesses e necessidades individuais dos alunos, estimular as interações e a troca de experiências e de saberes e criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004; Marchão, 2012). Estas competências, tal como na Educação Pré-Escolar, encontram-se descritas no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Pretende-se, assim, que o 1.º CEB promova o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, garanta a aquisição de domínios de saberes e incremente valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos livres, conscientes e participativos numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005).

3. Reflexão em torno da continuidade educativa e da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação Pré-Escolar, assumindo-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2.º), “situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família” (Ministério da Educação, 2009b, p. 87).

Contudo, o início da Educação Pré-Escolar não é vivido de igual modo por todas crianças, pois cada uma possui características muito próprias, merecendo, assim, especial atenção por parte do Educador de Infância.

Tal como refere Sim-Sim (2010) este momento de transição desperta um misto de emoções em cada criança, cabendo ao Educador encontrar estratégias que promovam a continuidade educativa e que proporcionem a cada criança “condições para (...) uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2009b, p. 28).

A relação estabelecida entre o Educador e os pais antes de a criança frequentar o Jardim de Infância favorece a sua adaptação. Esta relação inicial será a base da comunicação e colaboração que deverá permanecer e ser aprofundada durante o período de tempo em que a criança frequenta a Educação Pré-Escolar (Marchão, 2012).

Sendo a continuidade educativa um processo global de formação que se relaciona com a organização dos vários níveis educativos, tendo em conta as aprendizagens realizadas, as capacidades e o desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1989/1994), torna-se importante que os Educadores e os Professores, enquanto gestores do currículo, estabeleçam relações positivas e troquem informações, para que o processo de transição ocorra de modo natural, não pondo em causa o sucesso educativo das crianças (Serra, 2004).

Um dos pontos principais para o sucesso das transições é a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, devendo os Educadores de Infância e os Professores trabalhar em equipa.

Tal como referem Sousa, Alonso e Roldão (2013), a legislação portuguesa pretende a promoção de uma ligação positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, através do trabalho em conjunto, que promova a articulação curricular e que contribua para o sucesso educativo das crianças e dos alunos.

Na Circular n.º 17 (2007) é expresso que

“a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação / ensino” (ponto 5).

Também o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, declara que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...), procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (art. 43.º). Assim,

“através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que a escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas” (Serra, 2004, p. 78).

Ao analisar as diferenças e as semelhanças entre ambas as valências, enriquece-se o conhecimento dos Educadores e dos Professores, sendo também alargadas as oportunidades de sucesso para as crianças (Marchão, 2012).

Em síntese, e tal como defende Serra (2004), tanto a Educação Pré-Escolar como o 1.º CEB “apontam para a valorização das experiências individuais e ritmo de aprendizagem de cada [crianças e] aluno” (p. 86).

Também as interações, a troca de experiências e de saberes e a cooperação entre pares assumem particular importância, pois incentivam a autonomia e a criatividade e promovem atitudes e valores socialmente aceites (Roldão, 2005).

Só assim se promoverá a continuidade educativa e uma articulação eficaz e positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Secção E – Projeto “Artistas Fora de Portas”

1. Natureza e denominação do projeto

Segundo Ferreira (2008), o Trabalho de Projeto é uma metodologia que implica pesquisa e que se centra no estudo de problemas e/ou questões que surjam, sendo esta resolução o principal objetivo de um projeto¹⁰¹. Neste sentido, começámos por identificar as necessidades e os interesses da turma, chegando à conclusão de que os alunos ainda não tinham sido estimulados ao nível da sensibilidade artística e da criatividade, tendo sido este o ponto de partida do trabalho a desenvolver.

Optámos pelas Artes e Expressões, uma vez que estas desempenham “um papel fundamental na nossa vida, ajudando-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido” (Reis, 2012, p. 4). Ainda durante a realização deste diagnóstico de necessidades e de procura de bases de trabalho, foi proposto pelo Professor Titular de Turma articular as Artes e Expressões com o “Outdoor Learning”.

O “Outdoor Learning” é uma corrente educacional que defende que os alunos devem sair do recinto escolar, contactar com o meio envolvente e interagir com a comunidade local. É a partir desta relação com os espaços e com as gentes que se constroem as aprendizagens, não só formais, mas também sociais, relacionais, pessoais e culturais (Pether, 2012).

Esta ideia era também defendida pela Escola Nova, enquanto movimento de renovação do ensino que defendia a utilização da comunidade e do meio como veículos de aprendizagens significativas (Nóvoa, 1990; Cardoso, 2013). Assim, na fusão destas duas linhas orientadoras – Arte e Expressões e “Outdoor Learning” – surgiu o nome do projeto – “Artistas Fora de Portas”.

Sendo o Trabalho de Projeto uma prática frequente na turma, foi evidente a vontade que os alunos demonstraram para começar a desenvolver este projeto. Deste modo, começámos por definir dois grandes objetivos gerais, sendo eles promover o desenvolvimento global dos alunos em harmonia com os valores da verdade, justiça,

¹⁰¹Ver **Secção B da Parte II** deste Relatório.

democracia, solidariedade e responsabilidade social, e promover o desenvolvimento físico e motor em harmonia com os valores da educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões neste domínio.

Definidos os objetivos gerais, refletimos mais uma vez sobre as linhas orientadoras e planeámos as várias atividades a desenvolver.

2. Planeamento global do projeto

O Trabalho de Projeto implica a construção de uma teia inicial que projete os vários passos a seguir. No entanto, esta estrutura não tem de ser rígida e pode ser alterada ao longo do trabalho (Ministério da Educação, 2012). Assim, optámos por ir construindo a teia do projeto aos poucos e, só no final, a elaborámos com os alunos¹⁰².

Definimos a finalidade do projeto, sendo esta a criação de um espetáculo solidário, e, tendo por base essa finalidade, dividimos o trabalho em três momentos: debate e exploração sobre “O que é ser solidário?”, preparação do Espetáculo Solidário e divulgação do Espetáculo à comunidade.

Para que os alunos compreendessem o significado da palavra “solidário”, realizaram-se várias atividades onde estes foram confrontados com histórias que apelavam a valores como a amizade, o amor, a generosidade e a solidariedade¹⁰³.

Num segundo momento iniciou-se a preparação do Espetáculo, onde se tomaram algumas decisões sobre o que se iria apresentar, tendo-se optado por três grandes temáticas – poemas de grandes poetas e poetisas portuguesas, peça musical “Carnaval dos Animais” e teatro de sombras humanas¹⁰⁴.

¹⁰²Ver Apêndice 33.

¹⁰³Ver Apêndice 34.

¹⁰⁴Ver Apêndice 35.

Em último lugar iniciou-se o momento de divulgação do Espetáculo através de dois instrumentos criados pela turma – o convite e a notícia¹⁰⁵.

Para a apresentação do Espetáculo Solidário, foram convidadas várias turmas do 1.º CEB, sendo que apenas duas do 3.º ano de escolaridade aceitaram participar, tendo desenvolvido algumas atividades em conjunto com a turma organizadora do evento.

3. Desenvolvimento das atividades

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto interligaram-se com os conteúdos previstos no currículo e permitiram a exploração de diferentes formas de Arte e Expressões.

Assim, para debater a questão “O que é ser solidário?”, realizaram-se várias conversas informais com os alunos, tendo-se escolhido a instituição com quem se iria ser solidário – Hospital Pediátrico de Coimbra.

Tendo em conta essas conversas, explorou-se o tema “Instituições e Serviços existentes na comunidade” através da realização de um jogo onde os alunos, partindo de imagens e frases que lhes foram distribuídas, formaram grupos que representavam a mesma instituição¹⁰⁶.

Ainda no âmbito deste debate, foram exploradas três obras de Literatura para a Infância – “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Maria Alice Cardoso, “Urso caça-borboletas”, de Susanna Isern, e “A Árvore Generosa”, de Shel Silverstein –, tendo sido apresentadas à turma através de diferentes formas de Arte.

A primeira foi dramatizada através de um teatro com imagens reversíveis e, depois de se ter explorado o tema da história, construiu-se, com rolos de cartão, um

¹⁰⁵Ver Apêndice 36.

¹⁰⁶Ver Apêndice 34.

cachecol coletivo denominado “Natal numa palavra”, onde cada um dos alunos escreveu uma palavra que, na sua perspetiva, simbolizava o Natal¹⁰⁷.

A partir da leitura da segunda história, introduziram-se as diferentes componentes da narrativa – espaço, personagens e ação – e os alunos exploraram-nos com o propósito de reconstruírem a história, alterando um desses elementos.

A terceira história foi contada através de um teatro de sombras e, partindo da sua análise, os alunos reconstruíram-na, alterando as atitudes das personagens e apresentando essas reconstruções através do teatro de sombras¹⁰⁸.

Ainda no âmbito desta história, os alunos consolidaram conteúdos de Estudo do Meio relativos aos constituintes das plantas, aprenderam o conceito de quádruplo e elaboraram um cartaz sobre a história, recorrendo à técnica de pintura com pastel¹⁰⁹.

Após a conclusão de todas estas atividades, decidiu-se que, no Espetáculo Solidário, se iria apresentar a história “A Árvore Generosa” através de um teatro de sombras humanas.

Para trabalhar a parte da leitura e interpretação de texto, adaptámos a história “Carnaval dos Animais”, de José Varela, e elaborámos uma ficha de trabalho de Português.

Concluída esta primeira parte da atividade, introduzimos a peça musical, de Camille Saint-Saëns, e os alunos associaram os vários excertos musicais da peça às personagens da história.

Sendo a peça musical um dos momentos que os alunos decidiram apresentar no Espetáculo Solidário, escolheram-se as personagens que estes gostariam de representar – galinha, elefante, peixe, esqueleto ou cisne.

¹⁰⁷Ver Apêndice 34.

¹⁰⁸Ver Apêndice 34.

¹⁰⁹Ver Apêndice 34.

Para isso, os alunos dirigiram-se ao quadro e colocaram uma estrela de cartão com o seu nome na coluna da personagem escolhida, tendo-se trabalhado o pictograma, o gráfico de barras e a tabela de frequências¹¹⁰.

A escolha da personagem principal – leão – realizou-se semanas mais tarde através de votação, tendo sido o bom comportamento o critério principal.

A exploração da peça musical efetuou-se ao longo de quatro sessões, sendo apresentados dois excertos musicais em cada uma. Para os explorar, os alunos movimentaram-se livremente pelo espaço, utilizaram o corpo para marcar a pulsação, associaram gestos a diferentes partes da música, exploraram e recorreram a diferentes tipos de movimento e de deslocamento, trabalharam a dinâmica de movimentos e a ocupação do espaço e imaginaram uma coreografia para o excerto final da peça¹¹¹.

Para a encenação do “Carnaval dos Animais”, os alunos decidiram construir os seus próprios fatos. Para isso, juntaram-se por grupos de personagens e elaboraram um plano desses fatos, desenhando-os e registando todos os materiais que iriam utilizar. Contudo, o Professor Titular de Turma decidiu que os alunos apenas levariam na cabeça um capacete de esponja que representasse a personagem escolhida.

Sendo o recital de poesia um outro momento a apresentar no Espetáculo Solidário e a análise de poemas de grandes poetas e poetisas portuguesas uma das temáticas a abordar durante o desenvolvimento do projeto, explorou-se o poema “Todas as cartas de amor...”, de Fernando Pessoa.

Uma vez que os alunos demonstraram muitas dificuldades na compreensão das características deste tipo de texto, decidimos construir um poema coletivo. Partindo deste trabalho de grupo, cada aluno elaborou o seu próprio poema sobre a personagem que iria representar na encenação e ilustrou-o¹¹².

¹¹⁰Ver **Apêndice 35**.

¹¹¹Ver **Apêndice 35**.

¹¹²Ver **Apêndice 35**.

Os vários poemas redigidos pelos alunos integraram o recital de poesia do Espetáculo Solidário, sendo as ilustrações projetadas à medida que os alunos foram recitando o seu poema.

Para incluir as famílias no projeto, cada aluno, com a ajuda dos pais, criou uma obra artística que representasse o seu poema e que foi colocada em exposição no dia do Espetáculo¹¹³.

Com o intuito de colmatar as dificuldades apresentadas na compreensão das características do texto poético e, uma vez que os alunos se “tornaram poetas” ao escreverem poemas, explorou-se o poema “Ser poeta”, de Florbela Espanca.

Depois de explorada a essência do que é ser poeta, foi apresentada à turma a música “Ser poeta” de Luís Represas, tendo-se decidido que esta seria mais um momento a apresentar no Espetáculo Solidário.

Ao trabalhar as partes constituintes de uma notícia, os alunos demonstraram muitas dificuldades. Assim, para explorar cada uma das questões planificadoras de texto – “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Quando?” e “Como?” –, a turma construiu uma notícia sobre o Espetáculo Solidário que foi enviada para vários jornais¹¹⁴.

Por último, cada um dos alunos ilustrou a peça “Carnaval dos Animais”, sendo realizada uma votação para eleger o desenho que iria integrar o convite a enviar às famílias e à comunidade escolar e local. Depois de elegido, a turma redigiu a mensagem do convite¹¹⁵.

4. Avaliação do projeto

Uma das principais características do Trabalho de Projeto é a avaliação realizada pelos seus intervenientes. Durante este momento, não só de avaliação, mas também de reflexão, os alunos recordam todas as atividades realizadas e têm a

¹¹³Ver Apêndice 35.

¹¹⁴Ver Apêndice 36.

¹¹⁵Ver Apêndice 36.

oportunidade de avaliar todos os seus progressos, tornando-se, assim “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz, & Chard, 1989/1997, p. 27).

A avaliação do projeto “Artistas Fora de Portas” foi realizada, não só no final, mas também ao longo de todo o seu desenvolvimento e, em cada uma das atividades, foi contemplado um momento de reflexão e de discussão sobre o trabalho realizado.

Partindo dessas reflexões, o trabalho foi planificado, alterado e/ou adaptado segundo as circunstâncias e criaram-se novas estratégias e atividades, tentando sempre ir ao encontro, não só dos interesses e motivações dos alunos, mas também das suas dificuldades.

A avaliação global foi realizada no último dia de estágio através da elaboração da teia do projeto¹¹⁶. Optámos por construí-la com os alunos depois de o projeto estar concluído, uma vez que esta aparenta ser uma ferramenta ideal para a reflexão em grupo.

Tal como refere Rangel (2002), durante a fase de avaliação é altura de perceber se os objetivos definidos foram atingidos. Neste sentido, foi interessante observar os alunos a refletirem sobre o seu próprio trabalho e a compreenderem que todas as atividades desenvolvidas estavam interligadas e articuladas com o currículo.

O projeto “Artistas Fora de Portas”, como qualquer projeto significativo e pertinente, providenciou o desenvolvimento de atividades estruturadas e planeadas. Deu também a oportunidade para os alunos pensarem criticamente e aprenderem a ser criativos, permitindo ainda “a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, pp. 82-83).

Assim, esta metodologia foi e é “muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona” (Rangel, & Gonçalves, 2010, p. 26).

¹¹⁶Ver **Apêndice 33**.

5. Reflexão em torno do projeto “Artistas Fora de Portas”

As artes e expressões devem ser entendidas como um domínio da aprendizagem tão importante como o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio, pois para além de serem um excelente veículo para a exploração de conteúdos de outras áreas, são também uma fonte de aprendizagem fundamental por si só (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

O desenvolvimento do projeto “Artistas Fora de Portas” permitiu aos alunos contactarem com diversos tipos de Arte e Expressões, fazendo surgir neles o gosto e a sensibilidade para os apreciar, e criou diferentes oportunidades de os usar com propósitos específicos como a solidariedade e a responsabilidade social. Deste modo, foi possível levar os alunos a experimentarem, a observarem, a criarem e a usufruírem das Artes e Expressões (Iavelberg, 2003).

A partir das interações que todos os dias se estabeleciam na sala de aula, foi surgindo a criação do Espetáculo Solidário. As conversas dos alunos entre si, as reflexões realizadas com o Professor Titular de Turma, os momentos de conversa informal com os alunos, todos os momentos se revelavam importantes e pertinentes para o desenvolvimento deste projeto.

Esta forma de trabalhar mostrou-se muito difícil, pois todos os dias surgiam novas ideias e novos desafios. Foi necessário aprender a lidar com o imprevisto, a ser muito flexível e a ter uma grande capacidade de resolução de problemas para transformar as dificuldades em oportunidades e ultrapassar todos os obstáculos. Tal como defendem Guimarães e Many (2003), não há resultados sem esforço.

Toda esta dinâmica de Trabalho de Projeto exigia muito tempo e dedicação, pois, para além das atividades inerentes ao projeto, era necessário cumprir os conteúdos programáticos previstos para o 2.º ano de escolaridade. Deste modo, decidimos que a melhor solução seria trabalhar o projeto e o currículo de modo articulado.

Marchão (2012) é apologista desta articulação e da incorporação de projetos no currículo, constituindo estes uma forma de ensino e aprendizagem, devendo o/a Professor(a) incentivar a participação ativa dos alunos, assim como a sua interação com o meio ambiente.

O projeto “Artistas Fora de Portas” ganhou ainda mais significado ao ser realizada esta articulação, e olhar o projeto e o currículo de modo independente e isolado deixou de fazer qualquer sentido. Contudo, nem sempre foi fácil articular o projeto com o currículo, mas foi mais um desafio superado que permitiu abordar de forma diferenciada os conteúdos previstos.

A (falta de) criatividade dos alunos foi também um obstáculo no desenvolvimento do projeto, pois estes demonstraram muitas dificuldades em compreender o que lhes era proposto nas primeiras atividades. Para ultrapassar esta barreira, e tal como defendem Katz e Chard (1989/1997), foi necessário rever toda a abordagem a estas atividades, optando por se introduzir progressivamente a liberdade de expressão que se queria incutir nos alunos.

Foi um percurso difícil mas muito gratificante, sendo agora possível afirmar que o espírito crítico, a criatividade e a autoconfiança daquele grupo de alunos cresceu significativamente. Como eles próprios afirmaram na fase de avaliação do projeto, “Vocês ensinaram-nos a ser criativos!”.

Apesar dos vários obstáculos, todas as oportunidades foram aproveitadas.

O Professor Titular de Turma, embora se tivesse mostrado exigente e reticente com as ideias iniciais, foi-nos dando liberdade para as colocarmos em prática e isso permitiu-nos conquistar a sua confiança e amizade.

Também a turma, apesar de revelar algumas dificuldades ao início, rapidamente entrou no ritmo de trabalho e realizou tudo o que lhe foi proposto com muita vontade e dedicação.

Os pais foram incansáveis, ajudando na decoração do Cineteatro e na preparação do Espetáculo Solidário, desempenhando, assim, um papel fulcral no sucesso deste projeto.

Todo o projeto foi pensado, discutido e desenvolvido em grupo. Esta união, elogiada por muitos, passou para todos os outros envolvidos no projeto e contribuiu, em grande parte, para a dedicação e empenho com que se trabalhou.

Assim, com o desenvolvimento deste projeto, foi possível tornar o 1.º CEB menos formal e monótono, o que permitiu abordar de modo diferente e original os conteúdos (Gambôa, 2011), e usufruir da Arte, enquanto beneficiadora de todas as outras áreas, o que torna os alunos mais ativos, mais críticos, mais participativos e empenhados (Pinazza, & Kishimoto, 2008).

Secção F – Aprender pela Arte no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. A relação entre a Arte e a Educação

A Arte desempenha um papel fundamental na nossa vida e ajuda-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido (Iavelberg, 2003; Reis, 2012).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, “as Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno [e] são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Neste sentido, a Arte deve ser entendida como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, cuja função passa principalmente pelo desenvolvimento global dos alunos (Martins, 2002).

Nesta perspetiva, a Arte deve ser encarada não só como forma de expressão e de interpretação do mundo (Rouquet, & Brassart, 1977), mas também como veículo para a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do sentido estético, pessoal e social (Read, 2007), permitindo aos alunos desenvolverem a sua capacidade de reflexão crítica.

Para Sousa (2003) é importante proporcionar aos alunos uma educação que “atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso” (p. 61), garantindo a realização de experiências intelectuais, culturais e artísticas (Martins, 2002). Deste modo, torna-se importante encontrar novas formas de Arte que potenciem a sua prática ao longo da vida.

Sendo a Arte um elemento que atua sobre o aluno e sobre o meio onde este está inserido (Reis, 2012), não devemos encará-la como algo que se separa das outras disciplinas, tornando-se fundamental explorar o seu potencial educativo e, em particular, o seu carácter globalmente formativo.

Tal como já foi referido, a Arte apresenta como objetivo principal o crescimento global dos alunos. Deste modo, pretende-se, não só o desenvolvimento

das suas capacidades artísticas (Sousa, 2003), mas também das suas práticas e ações, o que contribui para melhorar a sua personalidade, imaginação e características emocionais, intelectuais, espirituais e materiais (Read, 2007).

Neste sentido, é importante que na Educação a Arte seja encarada como

“o suporte de todos os momentos de um conjunto de ações educativas, que se [transforma] num instrumento útil e manejável por todos os agentes educativos e que contribua para a interligação de todas as áreas do saber pondo em prática a interdisciplinaridade” (Reis, 2012, p. 8).

Assim, o mais importante é que a Arte se desenvolva tendo em conta a formação global dos alunos (Iavelberg, 2003),

“o que obrigará (...) a rever a posição da educação artística no currículo, que, por sua vez, levará à organização das práticas pedagógicas, à alteração das metodologias [e] à remodelação de programas de todas as diferentes áreas do currículo” (Reis, 2012, p. 8).

2. A Arte no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Arte apareceu enunciada pela primeira vez na LBSE, em 1986.

Partindo do exposto nesta Lei, idealizou-se a escola como um local associado à Arte e às manifestações culturais e propôs-se uma integração curricular equilibrada que proporcionasse aos alunos a sua formação global.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ao apresentar os objetivos gerais do Ensino Básico, faz referência à Arte, defendendo que é fundamental “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (art. 7.º).

Deste modo, esta Lei veio assegurar uma educação que pretende promover o desenvolvimento da personalidade e dos valores espirituais, estéticos e morais dos alunos (Reis, 2003).

Contudo, a Arte não foi implementada em todos os níveis do sistema educativo e, neste sentido, o Ministério da Educação decidiu criar, através do

Decreto-Lei n.º 397/88, de 6 de novembro, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.

Este Gabinete defende que

“a educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens” (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, 1991, p. 7).

Nesta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, veio estabelecer as bases gerais da organização da Educação Artística em todos os níveis educativos, colmatando, assim, as falhas existentes.

Este Decreto-Lei defende a

“reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas” (Preâmbulo).

A legislação criada em torno desta temática refletiu, assim, uma mudança positiva nos currículos, sendo contemplado o direito à Educação Artística para todos os alunos (Sousa, 2003; Eisner, 2008).

3. Reflexão em torno da Educação pela Arte

A Arte, enquanto representação da realidade e enquanto veículo essencial para o desenvolvimento global (Gonçalves, 1991), é um instrumento fundamental para os alunos se exprimirem, para desenvolverem a sua imaginação, o seu espírito crítico e as suas capacidades físicas e mentais e para se integrarem harmoniosamente no meio onde estão inseridos (Read, 2007).

Bamford (2007) defende que “a arte tem uma contribuição valiosa na educação global [dos alunos], especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e perceções da aprendizagem” (p. 1).

Neste sentido, é necessário recorrer a espaços físicos e a recursos materiais adequados para que se cumpram os objetivos estipulados no âmbito das Artes e Expressões e para que se promova uma Educação Artística de qualidade que dê resposta aos interesses e às necessidades de cada um dos alunos (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

No 1.º CEB é imprescindível ter em conta que as Artes e Expressões tem tanto valor quanto o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Ao dar valor à Arte, promove-se a formação do carácter dos alunos e desenvolve-se o gosto destes pela vertente artística, dando-lhes a possibilidade de participar em experiências integradas e globalizadas (Ministério da Educação, 2001; Martins, 2002).

Os alunos, ao contactarem com as diferentes formas de Arte, criam e desenvolvem as suas potencialidades e as suas capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal, o que lhes permite contactar com diferentes culturas, expressar os seus sentimentos e emoções e construir uma identidade pessoal e social (Ministério da Educação, 2001; Bamford, 2007).

Por influenciar “o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001, p. 149), a Arte “contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (*idem*).

Assim, é fundamental que as escolas criem e proporcionem aos alunos oportunidades para a experimentação e a prática das Expressões Artísticas, tanto em espaços formais como informais, estimulem os alunos e desenvolvam diferentes formas de Expressões e comunicação artística, promovam a educação para a sensibilidade estética, fomentem o gosto dos alunos pelas práticas artísticas e os façam refletir sobre valores estéticos, saberes e culturas e promovam o desenvolvimento do espírito crítico e criativo (Martins, 2002; Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Parte III – Considerações Finais

Ao refletir sobre os estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, vem-me à memória um caminho árduo e cansativo, composto por segundos, minutos, horas, dias, semanas e meses de trabalho.

Este percurso possibilitou a realização de aprendizagens significativas e de reflexões e a aquisição de competências de questionamento e de análise da realidade educativa, tendo-se transformado, no final, em algo “mágico”, artístico e muito enriquecedor.

Mesquita-Pires (2007) considera que o período de estágio corresponde a um momento repleto de dilemas, onde os desafios e as tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança, expondo os alunos estagiários a situações de elevada fragilidade e nervosismo.

Foram precisamente esses sentimentos que perduraram antes de iniciar a prática pedagógica e durante os períodos de intervenção, tanto no Jardim de Infância como na Escola do 1.º CEB.

No entanto, com o decorrer dos estágios, comecei a sentir-me mais confiante e a estabelecer uma maior interação com as crianças e com os alunos, o que acabou por facilitar a comunicação e o desenrolar de todo o percurso formativo.

Assim, a prática pedagógica constituiu “um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e (...) um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (*idem*, p. 135).

Esta permitiu-me apreender uma perceção da realidade que se experiencia em contexto de Jardim de Infância e do 1.º CEB, ter a perceção de que nem tudo o que está estipulado tem de ser obrigatoriamente realizado (Marques, 2012) e ter a noção de que é muitas vezes necessário lidar com o imprevisto, pois não é pelo facto de existir uma planificação que esta deve ser rígida e seguida na íntegra.

Durante este percurso formativo, nunca esqueci a máxima de que é necessário saber ser reflexivo, isto é, saber refletir sobre as práticas e sobre as atitudes

demonstradas, saber tomar decisões e saber debater opiniões (Azevedo, 2000; Alarcão, 2001).

Também Schön (1992) defendeu que é imprescindível combater as incertezas e os obstáculos que surgem, transformando-os em verdadeiras oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

Para Reis (2011), a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança” (p. 11).

Deste modo, as semanas de observação foram fundamentais para compreender, analisar e refletir, individualmente e em grupo, sobre a relação entre a Educadora de Infância e o grupo, entre o Professor Titular de Turma e a turma e sobre as metodologias utilizadas em ambas as valências.

Partindo dessa análise e reflexão, e tendo em conta as conversas com a Educadora de Infância e com o Professor Titular de Turma, tornou-se essencial dar especial atenção às principais dificuldades existentes no grupo e na turma.

A implementação de um máximo de estratégias didáticas que permitissem uma atuação diversificada e flexível foi fundamental (Borràs, 2001) e, deste modo, sentimos sempre uma necessidade de inovar e de recorrer a atividades lúdicas e atrativas, para que as crianças e os alunos desenvolvessem as competências desejadas e, ao mesmo tempo, se sentissem interessadas/os e motivadas/os.

Marchão (2012) é apologista desta dinâmica e salienta “a importância da abordagem de temas transversais quer de natureza interdisciplinar – abordagem de problemas e desenvolvimento de projetos – quer de natureza mais específica e disciplinar” (pp. 43-44).

Toda esta dinâmica de trabalho, que nos levou a abordar o projeto e o currículo de modo articulado, obrigou-nos a sermos flexíveis e a termos capacidade de resolução de problemas para transformar as dificuldades em oportunidades e para ultrapassarmos todos os desafios que nos foram colocados.

No entanto, nem sempre foi fácil realizar esta articulação, mas foi mais um desafio que superámos e, refletindo sobre toda a prática pedagógica, esta decisão permitiu-nos fazer uma abordagem diversificada dos conteúdos do currículo.

Todas as aprendizagens, todas as dificuldades, todos os obstáculos, todos os desafios, todas as oportunidades, todo o trabalho e todos os momentos lúdicos foram aquilo que teve maior significado no decorrer de ambos os estágios.

Terminada esta etapa de formação, fica a sensação do começo de uma nova fase. Confesso que cresci enquanto futura Educadora de Infância e enquanto futura Professora do 1.º CEB. As minhas preocupações e receios iniciais tornaram-se verdadeiros desafios que, no final, valeram a pena. Hoje sou uma pessoa mais confiante e aprendi que nunca devemos “baixar os braços”, pois todos os obstáculos podem ser ultrapassados.

No Jardim de Infância aprendi que qualquer situação imprevista, por mais simples que seja, pode ser aproveitada.

Aprendi que “planificar em cima da hora” é uma mais-valia e uma tarefa que, apesar de desafiadora, contribui(u) para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aprendi que não existem “receitas únicas” para resolver conflitos.

Aprendi a “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Ministério da Educação, 2009b, p. 25).

Aprendi que “o adulto é um interveniente ativo cuja missão é promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspetiva socio construtivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2012, p. 83).

E, acima de tudo, aprendi que

“ser educadora de infância não é tarefa fácil, pois as responsabilidades são imensas, o ritmo de trabalho pode ser alucinante e são muitas as crianças e famílias que depositam em nós grandes expectativas e é a nós que confiam a educação dos seus filhos mas, no final, tudo vale a pena” (Terroso, 2013, p. 49).

Na Escola do 1.º CEB aprendi que é possível trabalhar projetos e o que está previsto no programa de modo articulado.

Aprendi que é possível tornar o 1.º CEB menos formal e monótono, realizando uma abordagem diferente e original dos conteúdos.

Aprendi que a Arte pode beneficiar todas as outras áreas, tornando os alunos mais ativos, mais críticos e mais participativos.

Aprendi que não se deve observar apenas e só o aluno individualmente, mas também toda a turma e a relação deste com a mesma.

Aprendi que planificar em contexto de 1.º CEB não é fácil e que para isso é necessário conhecer muito bem os alunos e a turma que se tem à frente, pois só assim é possível estimular o seu desenvolvimento e promover aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 2004).

Aprendi que nem sempre as nossas expectativas correspondem à realidade e que é fundamental questionarmo-nos constantemente acerca das atividades propostas, dos produtos produzidos pelos alunos e das nossas atitudes.

Aprendi que, como modelos que somos para os alunos, é importante estarmos conscientes de que tudo aquilo que fazemos e dizemos é encarado por eles como algo a reproduzir (Terroso, 2013).

Aprendi que “aprender é ligar e não isolar” (Azevedo, 2000, p. 23).

E, mais importante, aprendi que ser Professora do 1.º CEB acarreta imensas responsabilidades.

É com enorme satisfação que termino esta etapa, pois aprendi a ser mais autónoma e mais confiante, mais responsável e mais segura e, acima de tudo, aprendi a ser feliz em contexto de Jardim de Infância e em contexto de 1.º CEB.

Contudo, tenho consciência da importância da formação contínua nestas áreas, pois a sociedade coloca constantemente novas exigências aos profissionais de

Educação ao nível do “saber”, do “saber-fazer” e do “saber como fazer” (Roldão, 2007).

Tal como referem Tavares e Almeida (1998), “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada” (p. 15).

É neste sentido que encaro a minha futura profissão como uma longa caminhada repleta de desafios, obstáculos, certezas e incertezas, derrotas e conquistas.

Apesar dessas dificuldades, tenho a certeza que quero “Ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C., Loureiro, C. (2007). Aprendizagem por Resolução de Problemas – Uma experiência pluridisciplinar e multicultural. *Revista Referência*, (3), 7 – 15.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, F. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial – Práticas de Intervenção centradas na família*. Viseu: PsicoSoma.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Bailote, C. (2011). *O Fantoche em Jardim-de-Infância: um Recurso à Integração Social da Criança Inibida*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Baltazar, J., Moretti, L., & Balthazar, M. (2006). *Família e escola: Um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Conferência Nacional de Educação Artística, Casa da Música do Porto, Portugal, 29 – 31 de outubro.
- Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bilória, J., Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe*, (6), 1 – 7.

- Blaisdell, C. (2012). Inclusive or Exclusive Participation: Paradigmatic Tensions in the Mosaic Approach and Implications for Childhood Research. *Childhood Today*, 6 (1), 1 – 18.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e formação*. Setúbal: Marina Editores.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253 – 286.
- Camisão, I. (2005). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. Kjørholt, & P. Moss (eds.), *Beyond Listening - Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29 – 49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process. *Early Childhood Development*, 45.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children – The Mosaic approach* (2.ª ed.). Londres: NCB.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children – Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 45 – 56.
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Nottingham: Queen's Printer.

- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Conselho Nacional de Educação (2004). *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369 – 376.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5 – 17.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2008). A Metodologia de Trabalho de Projeto na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In J. Ferreira, & A. Simões (orgs.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Lisboa: AFIRSE/ Secção Portuguesa.
- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 9 – 24). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmbôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 83 – 124). Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1991). *Educação Artística Especializada: Preparar as Mudanças Qualitativas*. Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47 – 82). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Porto: Raiz Editora.
- Guimarães, S.; & Many, E. (2006). *Como abordar... a Metodologia de Trabalho de Projeto*. Porto: Areal Editores.
- Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a criança* (Trad. Helena Águeda Marujo e Luís Miguel Neto). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender Arte*. Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011 Resultados definitivos – Região Centro*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Joaquim, S. (2011). *As representações das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar* (Trad. Carla Tavares e Ana Isabel Vale). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1989).
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à Ação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Lima, C. (2007/2008). *(Des)Inclusão das crianças com NEE*. Trabalho Final de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 109 – 140). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II) – Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, M. (2011). *Inclusão das crianças autistas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, E. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: DGIDC/DSEEASE.
- Ministério da Educação (2009a). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Mónica, F. (2014). *A sala de aula* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (1990). Álvaro Viana de Lemos: Um pedagogo da 'Educação Nova'. *Arunce – Revista de Divulgação Cultural*, (3/4), 51 – 107.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31 – 54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 25 – 60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmbao (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 11 – 46). Porto: Porto Editora.
- Paasche, C. L., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contextos de Educação de Infância* (Trad. Helena Antunes). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2004).
- Pereira, F., & Freitas, E. (2014). Construindo o Currículo no pré-escolar, num sistema de organização cooperada. *Cadernos de Educação de Infância*, (102), 14 – 16.
- Pether, T. (2012). *Leadership for embedding outdoor learning within the primary curriculum*. Devon: National College for School Leadership.
- Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 7 – 10). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21 – 43.

- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (34), 94 – 103.
- Rouquet, A., & Brassart, S. (1977). *A Educação Artística na Ação Educativa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., & Santos, E. (2009). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Mesquita: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica. *EXEDRA*, (9), 112 – 118.

- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança* (Trad. Rogério Alves). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1998).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, L., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Teles, P., & Machado, L. (2005). *Leitura de palavras e frases – Treino da Fusão Silábica (Nível I)*. Lisboa: Distema.
- Terroso, A. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final apresentado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 – 10 de junho.
- UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8 – 20.

- Vilela, L., Fernandes, G., Dias, G., Lima, C., Lopes, R., & Gesta, C. (2011). Caracterização de uma consulta de pedopsiquiatria - primeira infância de um Hospital Central. *Acta Pediátrica Portuguesa – Revista de Medicina da Criança e do Adolescente*, 42 (3), 104 – 107.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2.^a ed.) (Trad. A. Matos Vilar). Rio Tinto: Edições ASA. (Original publicado em 1989).
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (Trad. Beatriz Afonso Neves). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1996).
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (20), 401 – 406.

Documentos Legislativos

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério
da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República n.º 193 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Diário da República n.º 253 – I Série.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 397/88, de 6 de novembro. Diário da República n.º 258 – I Série.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17168/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. Diário da República n.º 72 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República n.º 100 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. Diário da República n.º 134 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 28/2008, de 12 de maio. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da
Educação. Lisboa.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da
República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da
Educação. Lisboa.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto. Diário da República n.º 151 – I Série. Ministério da
Educação. Lisboa.

Outros documentos consultados

Guião de observação / caracterização do contexto educativo de intervenção da unidade curricular de Prática Educativa II (1.º CEB) do ano letivo 2014/2015

Plano de Atividades de Turma (2013/2014)

Programa da Unidade Curricular de Prática Educativa I – Educação de Infância (2013/2014)

Projeto Curricular de Turma 2013/2014

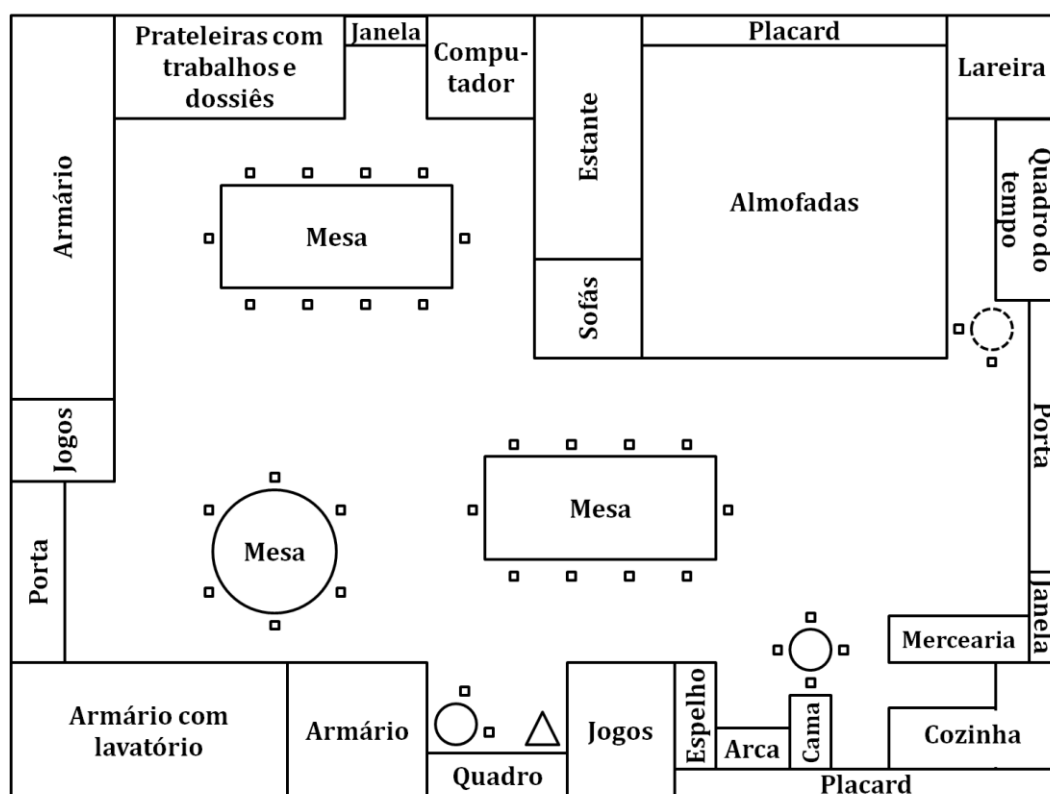
Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas (2013-2017)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2013)

Regulamento Interno do Centro de Atividades de Tempos Livres da Cáritas Diocesana de Coimbra dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário (2013)

Apêndices

Apêndice 1 – Planta da sala 2



Legenda:

- Bancos/Cadeiras
- Área das ciências
- △ Baú semanal (livros)
- Mesas

Figura 1 – Planta da sala 2.

Apêndice 2 – Elaboração de regras e respetivas consequências



Figura 2 – Elaboração de regras e respetivas consequências e atribuição das medalhas do bom comportamento.

Apêndice 3 – Reconhecimento da rotina diária



Figura 3 – Construção do balão da rotina.

Apêndice 4 – Implementação do sistema de créditos



Figura 4 – Implementação do sistema de créditos.

Apêndice 5 – “Porque vens ao Jardim de Infância?”

Chuvas de ideias

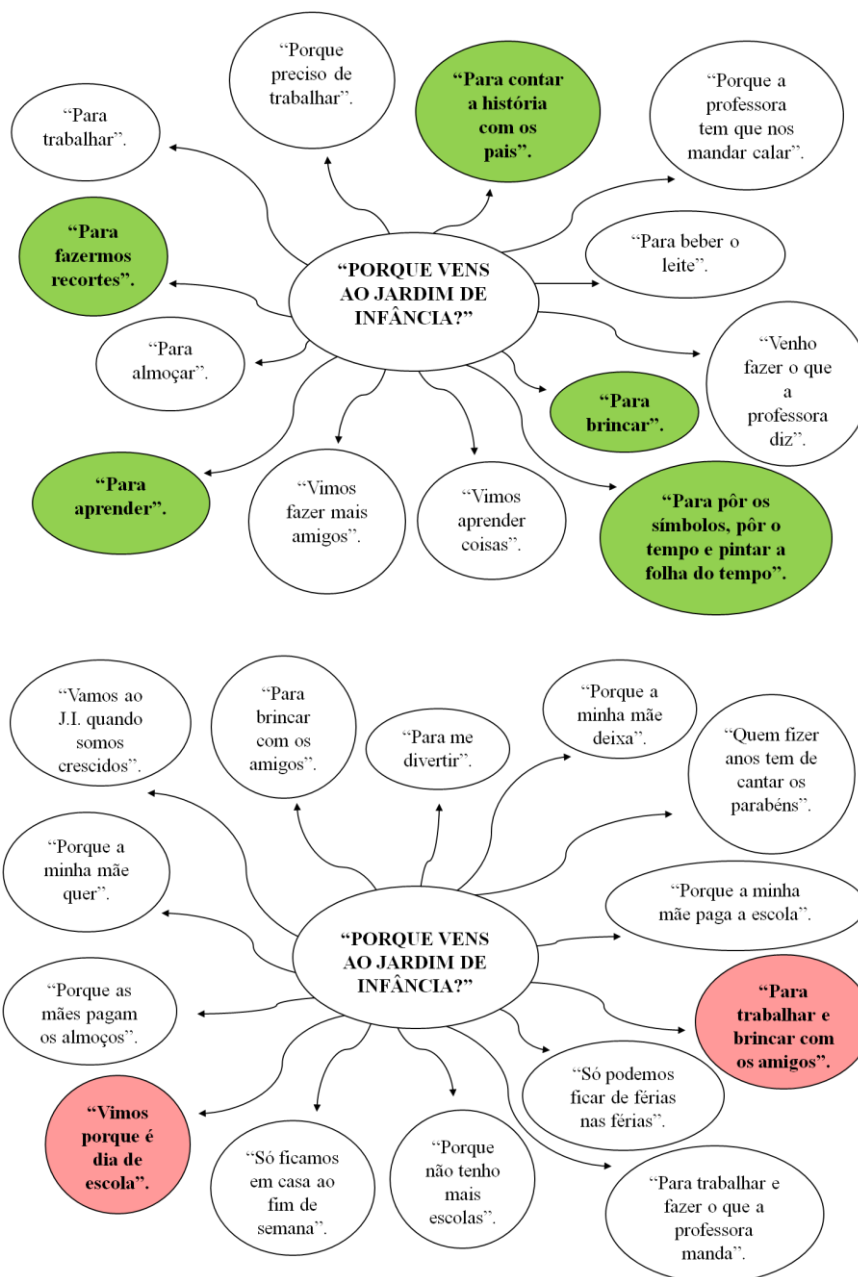


Figura 5 – Respostas das crianças à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?” (a verde as respostas do D e a rosa as respostas da S).

Apêndice 6 – Comentários das crianças durante os circuitos individuais

Circuito e comentários do D

Despensa da sala 1:

“É onde guardamos os chapéus, as bolas e as garrafas”.

Casa de banho:

“Gosto de lavar as mãos! Venho aqui fazer xixi. Às vezes venho sozinho, outras vezes com os meus amigos. A segunda torneira está estragada, mas eu tiro fotografia na mesma”.

Cozinha:

“Nunca venho aqui! Uma vez vim buscar aqui uma coisa, mas já não me lembro o quê. Ponho um boneco triste porque venho cá poucas vezes e gostava de vir mais!”.

Hall de entrada:

“A árvore onde eu e os meus amigos pomos os trabalhos. Gosto das pinturas dos meus colegas, são bonitas. Gosto de vir aqui chamar a L, para fazer queixa de um menino”.

Escritório da professora:

“Venho aqui poucas vezes e gostava de vir mais com a professora I, por isso ponho um boneco triste”.

Sala dos almoços:

“Almoçamos e lanchamos aqui. Esta é a árvore que fizemos para os pais. Este é o comboio do comportamento. Eu estou na carruagem dos bem comportados. No outro dia falei com o meu amigo e mudei para a segunda carruagem, mas agora já estou de novo aqui. Estes coelhos que os meus amigos fizeram estão

muitos giros. De todos os jogos gosto mais dos jogos que estão na parte de baixo”.

Rua:

“Estas flores são bonitas, a minha mãe também tem em casa”.

“Gosto de passar aqui a correr com os meus amigos”.

“Gosto de subir aqui e aqui, subo mais que os meninos pequeninos”.

“Ponho um boneco feliz no escorrega porque gosto de escorregar”.

“Gosto de balançar nesta árvore”.

“Gosto de passar aqui a correr e dar muitas voltas”.

“Gosto de brincar aqui no quadrado quando a L, a C e a T estão cá”.

“Ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, prefiro brincar”.

Sala 2:

“Ponho um boneco feliz aqui na porta porque gosto de brincar aqui”.

“Ponho um boneco feliz no comboio porque gosto de dar os símbolos”.

“Ponho um boneco triste no quadro do tempo porque não gosto de pôr o tempo”.

Apêndice 6 – Comentários das crianças durante os circuitos individuais

Circuito e comentários da S

Rua:

“Gosto de brincar aqui com a M e o RL”.

“Gosto de brincar aqui com a M e o RL e gosto de jogar à apanhada”.

Sala dos almoços:

“Gosto de comer ao pé do H. Primeiro como a sopa, depois carne ou peixe, depois fruta ou sobremesa e bebemos água”.

Casa de banho:

“É para fazer xixi e lavar as mãos”.

Rua:

“Gosto de brincar aqui com a L às corridas”.

“Gosto mais de brincar e porque é o banco do castigo”.

Cozinha:

“É para cozinhar e costuma estar aqui a R”.

Hall de entrada:

“Quando a mãe ou o papá me vêm trazer”.

Sala 1:

“Não costumo brincar com estes meninos mas gosto da sala”.

Escritório da professora:

“É giro e é onde a professora trabalha”.

Corredor:

“Esperamos pelos meninos que estão na casa de banho e há mochilas dos outros meninos”.

Rua:

“Gosto de passar aqui para ir para os baloiços com os outros meninos”.

Despensa da sala 2:

“Porque venho buscar a bola saltitona e a professora vem comigo”.

Sala 2:

“Gosto porque trabalhamos e jogamos e gosto das histórias da professora. Costuma estar aqui a C ou a T ou a C ou a L e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas”.

“Tem bonecas que eu gosto. Vou com o S, o RL e o RM”.

Apêndice 7 – Desenhos das crianças



Figura 6 – Desenho do D.

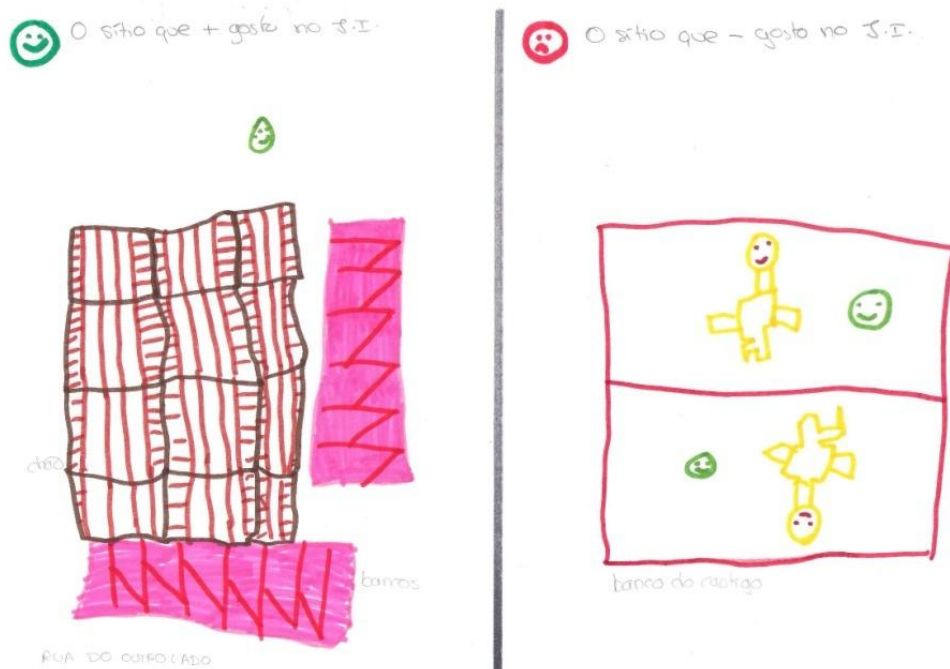


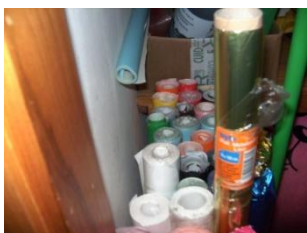
Figura 7 – Desenho da S.

Apêndice 8 – Análise e comentários das fotografias tiradas pelas crianças durante os circuitos individuais

Análise e comentários do D



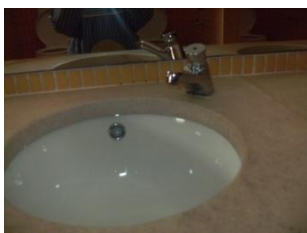
“Tem uma bola saltitona, tem legos que eu não vi mas que estou a ver agora e mochilas dos outros meninos. Pus um autocolante feliz na porta”.



“À entrada. Quando picotamos pomos estes papéis e eu tirei fotografia e também tirei à ponta desta bola rosa”.



“Tirei à bola vermelha, aos sacos e à ponta destas mochilas e aos chapéus. Tirei porque gostei muito de tirar e tirei. É no mesmo sítio”.



“Tirei à torneira”.



“Tirei à sanita”.



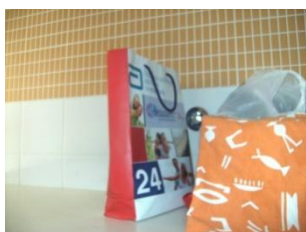
“Tirei à janela da casa de banho”.



“Quando fechei a porta e pus o sinal de contente. Acho que é na casa de banho”.



“Quando fui à cozinha e tirei fotografia a isto [armários] e ao caixote do lixo”.



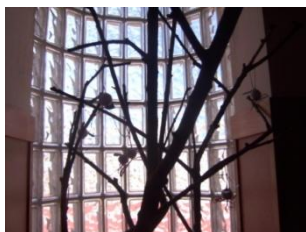
São os sacos da cozinha”.



“Fechei a porta e pus o sinal triste porque não gostei da cozinha”.



“Foi quando fui à sala e tirei ao escritório da professora. Eu gostei”.



“Tirei fotos aos coelhinhos. Estão pendurados na árvore da entrada”.



“Quando tirei ao contentor verde. Tirei porque é a minha cor preferida”.



“Aqui foi quando eu tirei aos desenhos de pintura de todos os meninos mas eu não estive cá”.



“Tirei a foto com a T na árvore dos pais e das mães. Está na sala dos almoços”.



“Depois tirei ao comboio de quem se porta mal e bem”.



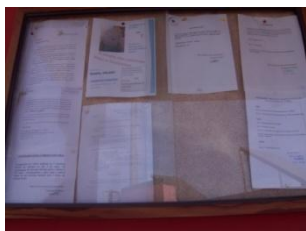
“Isto é a locomotiva. É o que puxa”.



“Tirei isto quando ia para a rua com a A, mas não sei onde é”.



“Tirei às flores porque gostei muito”.



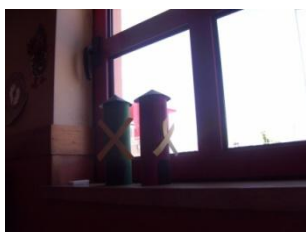
“Depois ao quadro para avisar as mães e pais para lerem os avisos”.



“Depois à grelha porque gostei mas são ferrugentas e têm ratazanas”.



“Tirei aos vidros lá de fora porque gostei”.



“Foi quando entrei cá dentro e tirei a isto que são moinhos de vento que fazem milho para as galinhas”.



“Aqui foi porque gostei de subir à corda e aos pauzinhos”.



“Aqui foi ao escorrega e levo muitos amigos que até fazem uma confusão grande”.



“Aqui foi quando a S gostou de escorregar e eu pus o sinal contente ao pé do da S”.



“Aqui foi a foto à árvore que dá ameixas vermelhas que são amargas”.



“Aqui pus ao pé da S e pus sinal triste”.



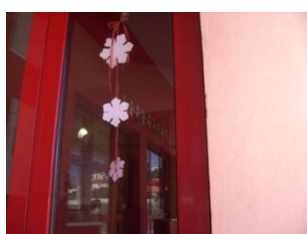
“Aqui tirei à parede porque gostei”.



“Foi quando te encontrei com a S. É a janela da nossa sala”.



“Foi quando tirei ao chão porque me apeteceu”.



“Aqui foi às flores que os meninos da sala 1 fizeram”.



“Aqui foi à minha mochila”.



“Aqui foi na casinha das bonecas e eu gosto de brincar aqui”.



“Aqui foi quando pintei o dedo e pus um sinal feliz porque gosto de dar os símbolos”.



“Aqui é triste porque não gosto de pôr o tempo”.



“Aqui foi à minha almofada”.



“Aqui foi às fotos dos meninos porque gosto dos meninos, menos do J”.



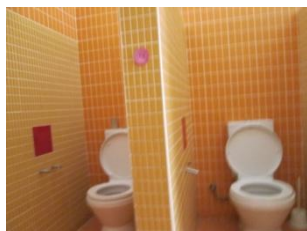
“Porque gosto”.

Apêndice 8 – Análise e comentários das fotografias tiradas pelas crianças durante os circuitos individuais

Análise e comentários da S



“Porque eu gostei muito de pôr os bonecos [smiles].
Gosto de comer aqui com todos os meninos”.



“Aqui lavamos as mãos porque estão sujas e faz bem.
Às vezes a L ajuda”.



“Gosto de andar aqui e brincar muito. É giro andar no
Jardim de Infância! Brinco com a M e o RM”.



“Gosto de brincar neste lado, tem lá bonecas para eu
brincar”.



“Este é o banco do castigo. Os meninos portam-se mal
e a L manda-os sentar ali”.



“Gosto de cozinhar, ajudo a minha mãe a deitar as coisas para a panela. Gosto mais de massa com almôndegas”.



“Entram as pessoas que estão a chegar (nós todos). É gira. O papá e a mãe vêm cá deixar-me, dão-me um beijinho e dizem-me adeus. A minha avó vem-me buscar e dou-lhe um abraço”.



“Vou lá brincar. Gosto das duas salas. Tem muitos brinquedos. A professora P é simpática. Tem a casinha das bonecas mais pequenina do que a nossa”.



“Gosto das coisas todas. Não brinco muito com eles lá fora. Gosto mais da M”.



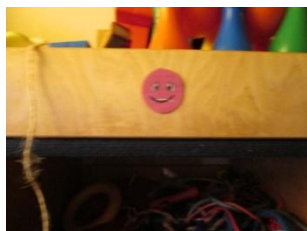
“Passamos aqui para ir para a sala a correr”.



“Gosto de ver a rua pela janela”.



“Gosto mais do S. Gosto menos do I. Ele porta-se mal, deita o leite para o chão”.



“Vamos buscar as bolas saltitonas e nós saltitamos na rua. Gosto de saltar na bola cor-de-rosa e sozinha”.



“Fazemos trabalhos, jogos e desenhos. Gosto de aprender os números e as letras. O alfabeto tem números e letras à máquina e à mão. Eu sei fazer o D, mas o H não, porque é muito difícil”.



“Muitos meninos. Gosto mais da M, do RM e do S, porque portam-se bem”.



“Gosto do quadro, de escrever lá e no computador. E da casinha, tem bonecas com que eu brinco aos pais e às mães. É gira. Gosto muito. Fazemos muitos trabalhos. Gostava de aprender a escrever e de trabalhar com coisas giras, gostei mais das fotos. É a foto que eu mais gosto”.



“Está muito escura. Está lá um boneco, mas não se vê, só se vê a rua. Na casinha há três bonecas: dois meninos e uma menina”.



“Gosto do boneco [smile] do D”.



“Gosto dos bonecos [smiles] juntos”.



“Gosto muito da ML porque ela é gira”.



“São as meninas da cozinha e a minha professora, a C e a T a conversar”.



“Tirei a fotografia da cozinha para a sala dos almoços”.



“Estavam-se a vestir para a piscina. Eu queria ter piscina, mas só vou à música. A minha mãe assinou porque sabe que eu gosto muito de instrumentos”.



“Parola. A I porta-se muito mal, faz disparates”.



“Onde comemos”.



“Cordas e bolas saltitonas”.

Apêndice 9 – Construção dos mapas individuais



Figura 8 – Mapa do D.



Figura 9 – Mapa da S.

Apêndice 10 – Entrevista realizada à Educadora de Infância acerca das crianças selecionadas

Respostas da Educadora de Infância

a) O que é que o/a [nome da criança] pensa do Jardim de Infância?

O D “gosta muito do Jardim de Infância. É a primeira vez que está aqui. Gosta muito do fim-de-semana”. A S “gosta do Jardim de Infância. Anda cá há 3 anos”.

b) Como seria um bom dia para o/a [nome da criança] aqui no Jardim de Infância?

O D “gosta de todas as atividades, gosta de trabalhar”. A S “gosta muito de fazer desenhos, gosta de atividades mais paradas. É muito perfeita nos trabalhos. Gosta de brincar com o RM”.

c) Como seria um mau dia?

O D “não gosta que se zanguem com ele nem que os meninos lhe batam”. A S não gosta “quando as atividades são muito movimentadas”.

d) Qual a pessoa que o/a [nome da criança] mais gosta?

O D “é muito amigo do T”. A S gosta do “RM, S, M, todos os adultos”.

e) Qual é o tipo de atividade que o/a [nome da criança] mais gosta?

O D “gosta de expressão motora, gosta muito de corridas, gosta muito de ganhar”. A S gosta de “atividades sossegadas, desenhos, atividades orientadas”.

Apêndice 11 – Entrevistas realizadas às crianças

Respostas das crianças

a) O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

D – “Gosto de brincar na rua”.

S – “Brincar lá fora às corridas”.

b) O que menos gostas de fazer no Jardim de Infância?

D – “Não gosto de recortar”.

S – “Não gosto de estar aqui [sala dos almoços] à espera”.

c) Como era um bom dia para ti no Jardim de Infância?

D – “Um dia bom é ficar sem bata”.

S – “Brincar todo o dia lá fora às corridas”.

d) E um mau dia?

D – “Um dia mau é ficar com bata”.

S – “Que eu estivesse doente”.

e) Que adultos há no Jardim de Infância?

D – “Tu, A, L, Professora P, Â, Professora I, C, C, T e P e R”.

S – “Tu, a M, a professora, a L e a C”.

f) O que fazem?

D – “Trabalham”.

S – “A professora trabalha. Faz trabalhos para os meninos, é querida e faz miminhos. A L é minha amiga. Está ao pé de mim”.

g) Quem te diz o que deves fazer na sala?

D – “A professora, a Marina e a Ana”.

S – “É a professora, a L e vocês”.

h) O que gostavas que houvesse no Jardim de Infância?

D – “Playstation”.

S – “Gostava que tivesse muitos brinquedos para brincar com vocês”.

Apêndice 12 – Respostas dos pais ao questionário enviado

Questionário aos pais/encarregados de educação

No âmbito do projeto que está a ser realizado, e com o intuito de compreender/ conhecer as perspetivas do seu filho/educando acerca do Jardim de Infância, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1. Que relatos, faz o seu filho/educando, em casa, sobre o Jardim de Infância. Dê um exemplo.

Desentonsa como creche (Receio de ir), o que aprendem, se gostam, tempo acerca da colegas, as assistas que fazem e se são bem tratadas.

2. Se o seu filho/educando tivesse que responder à pergunta "Porque vens ao Jardim de Infância?", o que pensa que ele responderia?

Para aprender, conviver com as crianças de sua idade visto que em casa não tem essa oportunidade, e também porque trabalhamos ali 2 e não temos o tempo que queria mas por estar com o filho.

3. Como pensa que o seu filho/educando sente o dia a dia no Jardim de Infância?

Melhorias nos trabalhos que lhe são destinados.

4. Como pensa que seria um "bom" dia para o seu filho/educando no Jardim de Infância? E um "mau" dia?

Um bom dia seria o dia em que o dia chuvado (seja - forte) um mau dia é o dia verde.

5. Quais as atividades que ele mais gosta? E as que menos gosta?

As atividades que mais gosta são as das brincadeiras e as que menos gosta não tem nenhuma. Em suma gosta de tudo. (Bela da D. S. S.)

6. Quais as pessoas que o seu filho/educando considera mais importantes no Jardim de Infância?

Sem outras expectativas: Educadora 2, assistente, auxiliares e praticamente todos os colegas.

Agradecemos a sua colaboração.
As estagiárias

Figura 10 – Respostas dos pais do D ao questionário.

Questionário aos pais/encarregados de educação

No âmbito do projeto que está a ser realizado, e com o intuito de compreender/ conhecer as perspetivas do seu filho/educando acerca do Jardim de Infância, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1. Que relatos, faz o seu filho/educando, em casa, sobre o Jardim de Infância. Dê um exemplo.

As atividades que mais gosta de fazer são as aprendizagens (s. f. e de fazer).

2. Se o seu filho/educando tivesse que responder à pergunta "Porque vens ao Jardim de Infância?", o que pensa que ele responderia?

Para aprender coisas novas.

3. Como pensa que o seu filho/educando sente o dia a dia no Jardim de Infância?

A minha filha sente-se bem no jardim de infância e está familiarizada com as rotinas do dia a dia.

4. Como pensa que seria um "bom" dia para o seu filho/educando no Jardim de Infância? E um "mau" dia?

*Bom dia - em que se sente participativa e ativa e não pelos colegas.
Mau dia - em que surtem conflitos ou brigas com os colegas.*

5. Quais as atividades que ele mais gosta? E as que menos gosta?

*Gosta muito das atividades diárias de que as presentes, musicais e tempo; gosta das aprendizagens; gosta das atividades desenvolvidas no sala; gosta muito de ler e de música.
Não gosta de se expor ao campo.*

6. Quais as pessoas que o seu filho/educando considera mais importantes no Jardim de Infância?

Professora e Assistente Operacionais.

Agradecemos a sua colaboração.
As estagiárias

Figura 11 – Respostas dos pais da S ao questionário.

Apêndice 13 – Construção da Manta Mágica



Figura 12 – Construção da manta mágica.

Apêndice 14 – Análise das respostas das crianças face à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?”

Tabela 1 – Análise das respostas das crianças face à questão “Porque vens ao Jardim de Infância?”.

Categorias	Respostas do D	Respostas da S
Atividades pedagógicas	“Para aprender.” “Para fazermos recortes.” “Para contar a história com os pais.” “Para pôr os símbolos, pôr o tempo e pintar a folha do tempo.”	“Para <u>trabalhar</u> e brincar com os amigos.”
	4 referências	1 referência
Obrigatoriedade		“Vimos porque é dia de escola.”
	0 referências	1 referência
Relações, interações e brincadeiras	“Para brincar.”	“Para trabalhar e <u>brincar com os amigos</u> .”
	1 referência	1 referência

Apêndice 15 – Análise dos espaços visitados pelas crianças durante os circuitos

Tabela 2 – Espaços visitados pelas crianças durante os circuitos individuais.

Espaços visitados	D	S	Número de vezes	
			D	S
Despensa da sala 1	×		1	0
Despensa da sala 2		×	0	1
Sala 1		×	0	1
Sala 2	×	×	1	1
Casa de banho	×	×	1	1
Cozinha	×	×	1	1
Hall de entrada	×	×	1	1
Escritório da professora	×	×	1	1
Sala dos almoços	×	×	1	1
Corredor		×	0	1
Rua	×	×	1	3
Total	8	10		

Apêndice 16 – Análise dos comentários efetuados pelas crianças durante os circuitos individuais

Tabela 3 – Análise dos comentários realizados pelas crianças durante os circuitos individuais.

Categorias	Comentários do D	Comentários da S
Atividades pedagógicas	<p>“A <u>árvore onde</u> eu e os meus amigos <u>pomos os trabalhos</u>. (...)”</p> <p>“(…) Esta é a <u>árvore que fizemos para os pais</u>. Este é o <u>comboio do comportamento</u> (...). De todos os <u>jogos</u> gosto mais dos jogos que estão na parte de baixo.”</p> <p>“Ponho um boneco feliz no comboio porque <u>gosto de dar os símbolos</u>.”</p> <p>“Ponho um boneco triste no quadro do tempo porque <u>não gosto de pôr o tempo</u>.”</p>	<p>“Gosto porque <u>trabalhamos e jogamos</u> e gosto das <u>histórias</u> da professora (...)”</p>
	4 referências	1 referência
Relações, interações e brincadeiras	<p>“(…) <u>Às vezes venho sozinho</u>, outras vezes <u>com os meus amigos</u> (...)”</p> <p>“(…) Gosto de vir aqui <u>chamar a L</u>, para fazer queixa de um menino.”</p> <p>“(…) <u>No outro dia falei com o meu amigo</u> e mudei para a segunda carruagem, mas agora já estou de novo aqui. Estes coelhos que os <u>meus amigos</u> fizeram estão muitos giros (...)”</p> <p>“Gosto de passar aqui a <u>correr com os meus amigos</u>.”</p> <p>“<u>Gosto de subir</u> aqui e aqui, <u>subo mais que os meninos pequeninos</u>.”</p> <p>“Ponho um boneco feliz no escorrega porque <u>gosto de escorregar</u>.”</p> <p>“<u>Gosto de balançar</u> nesta árvore.”</p>	<p>“Gosto de brincar aqui com a M e o RL.”</p> <p>“Gosto de brincar aqui com a M e o RL e gosto de jogar à apanhada.”</p> <p>“Gosto de comer ao pé do H. Primeiro como a sopa, depois carne ou peixe, depois fruta ou sobremesa e bebemos água.”</p> <p>“Gosto de brincar aqui com a L às corridas.”</p> <p>“<u>Gosto mais de brincar</u> e porque é o banco do castigo.”</p> <p>“É para cozinhar e <u>costuma estar aqui a R</u>.”</p> <p>“Não costumo brincar com estes meninos mas gosto da sala.”</p> <p>“Quando a mãe ou o papá me vêm trazer.”</p>

	<p>“Gosto de passar aqui a <u>correr e dar muitas voltas</u>.”</p> <p>“Gosto de <u>brincar</u> aqui <u>no quadrado quando a L, a C e a T estão cá</u>.”</p> <p>“Ponho aqui um boneco triste porque não gosto de estar sentado, <u>prefiro brincar</u>.”</p> <p>“Ponho um boneco feliz aqui na porta porque <u>gosto de brincar aqui</u>.”</p> <p>“Venho aqui poucas vezes e <u>gostava de vir mais com a professora I</u>, por isso ponho um boneco triste.”</p>	<p>“Esperamos pelos meninos que estão na casa de banho e <u>há mochilas dos outros meninos</u>.”</p> <p>“Gosto de passar aqui para ir para os baloiços com os outros meninos.”</p> <p>“Porque venho buscar a bola saltitona e a professora vem comigo.”</p> <p>“(…) <u>Costuma estar aqui a C ou a T ou a C ou a L e a professora, a Marina e a Ana e eu gosto delas</u>.”</p> <p>“Tem bonecas que eu gosto. Vou com o S, o RL e o RM.”</p>
	12 referências	13 referências
Sentido estético	<p>“(…) Gosto das pinturas dos meus colegas, são bonitas (…).”</p> <p>“(…) <u>Estes coelhos que os meus amigos fizeram estão muitos giros</u> (…).”</p> <p>“Estas flores são bonitas, a minha mãe também tem em casa.”</p>	<p>“<u>É giro</u> e é onde a professora trabalha.”</p>
	3 referências	1 referência
Função do espaço	<p>“É onde guardamos os chapéus, as bolas e as garrafas.”</p> <p>“Gosto de <u>lavar as mãos</u>! Venho aqui <u>fazer xixi</u> (…).”</p> <p>“<u>Almoçamos e lanchamos aqui</u> (…).”</p>	<p>“É para fazer xixi e lavar as mãos.”</p> <p>“Gosto mais de brincar e porque é o <u>banco do castigo</u>.”</p> <p>“<u>É para cozinhar</u> e costuma estar aqui a R.”</p> <p>“É giro e <u>é onde a professora trabalha</u>.”</p> <p>“<u>Esperamos pelos meninos que estão na casa de banho</u> e há mochilas dos outros meninos.”</p>
	3 referências	5 referências

Apêndice 17 – Análise dos sentimentos que os vários espaços visitados provocaram nas crianças

Tabela 4 – Sentimentos que os vários espaços visitados provocaram nas crianças.

Espaços visitados	Sentimentos positivos		Sentimentos negativos	
	D	S	D	S
Despensa da sala 1	×			
Despensa da sala 2		×		
Sala 1	×			
Sala 2	×	×	×	
Casa de banho	×	×		
Cozinha		×	×	
Hall de entrada	×	×		
Escritório da professora		×	×	
Sala dos almoços	×	×		
Corredor		×		
Rua	×	×	×	×
Total	7	9	4	1

Apêndice 18 – Análise do número de fotografias tiradas, comentadas, justificadas e seleccionadas pelas crianças

Tabela 5 – Número de fotografias tiradas, comentadas, justificadas e seleccionadas pelas crianças.

Número de fotografias	D	S
Tiradas durante o circuito	120	86
Comentadas durante a análise	39	26
Justificadas durante a análise	6	24
Seleccionadas para a construção do mapa	14	16

Apêndice 19 – Teias iniciais do Projeto “De onde veio esta pena?”

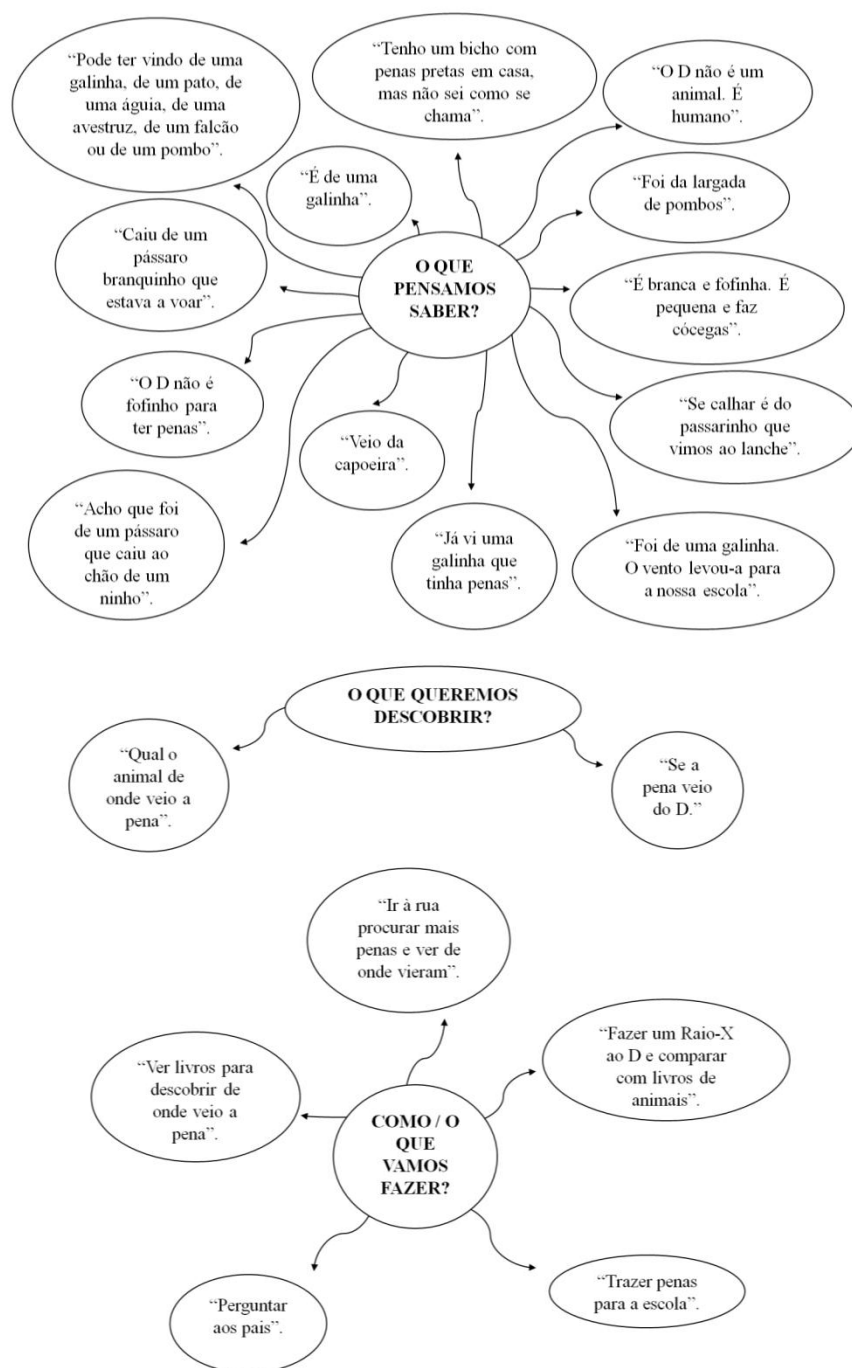


Figura 13 – Teias iniciais do Projeto “De onde veio esta pena?”.

Apêndice 20 – “Qual o animal de onde veio a pena?”



Figura 14 – Desenhos e construção de cartaz.



Figura 15 – Recolha e catalogação dos vestígios encontrados.



Figura 16 – Construção do livro de penas.



Figura 17 – Descoberta do animal de onde vinha a pena.

Apêndice 21 – “Será que a pena veio do braço do D?”



Figura 18 – Elaboração do plano de trabalho.



Figura 19 – Construção da máquina de Raio-X.

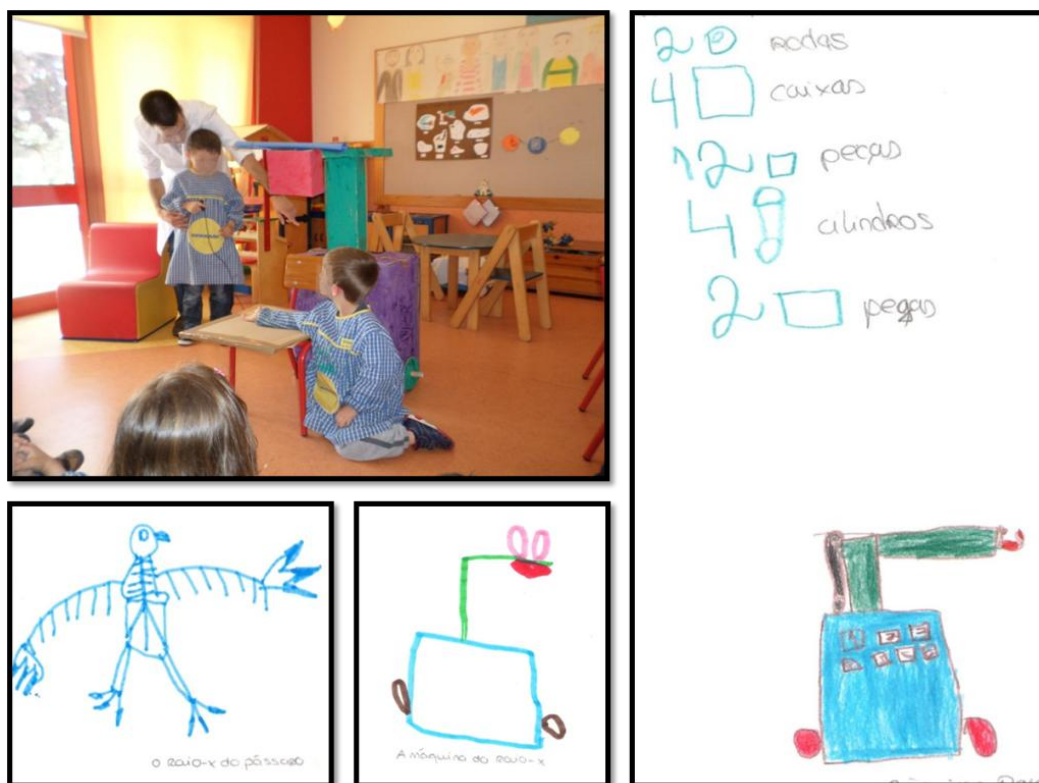


Figura 20 – Visita do Radiologista e realização do Raio-X ao D.



Figura 21 – Palavras em gavetas.

Apêndice 22 – “Se o D não tem penas, então o que tem?”



Figura 22 – Silhuetas.

Letra da canção

Corpo humano

“Cabeça, ombros, joelhos e pés

Joelhos e pés

(bis)

E pelos e pele e músculos e ossos

Cabeça, ombros, joelhos e pés

Joelhos e pés.”

Corpo da ave

“Bico, asas, cauda e patas

Cauda e patas

(bis)

E penas e pele e músculos e ossos

Bico, asas, cauda e patas

Cauda e patas.”



Figura 23 – Canção com gestos associados.

Apêndice 23 – Elaboração de novas teias

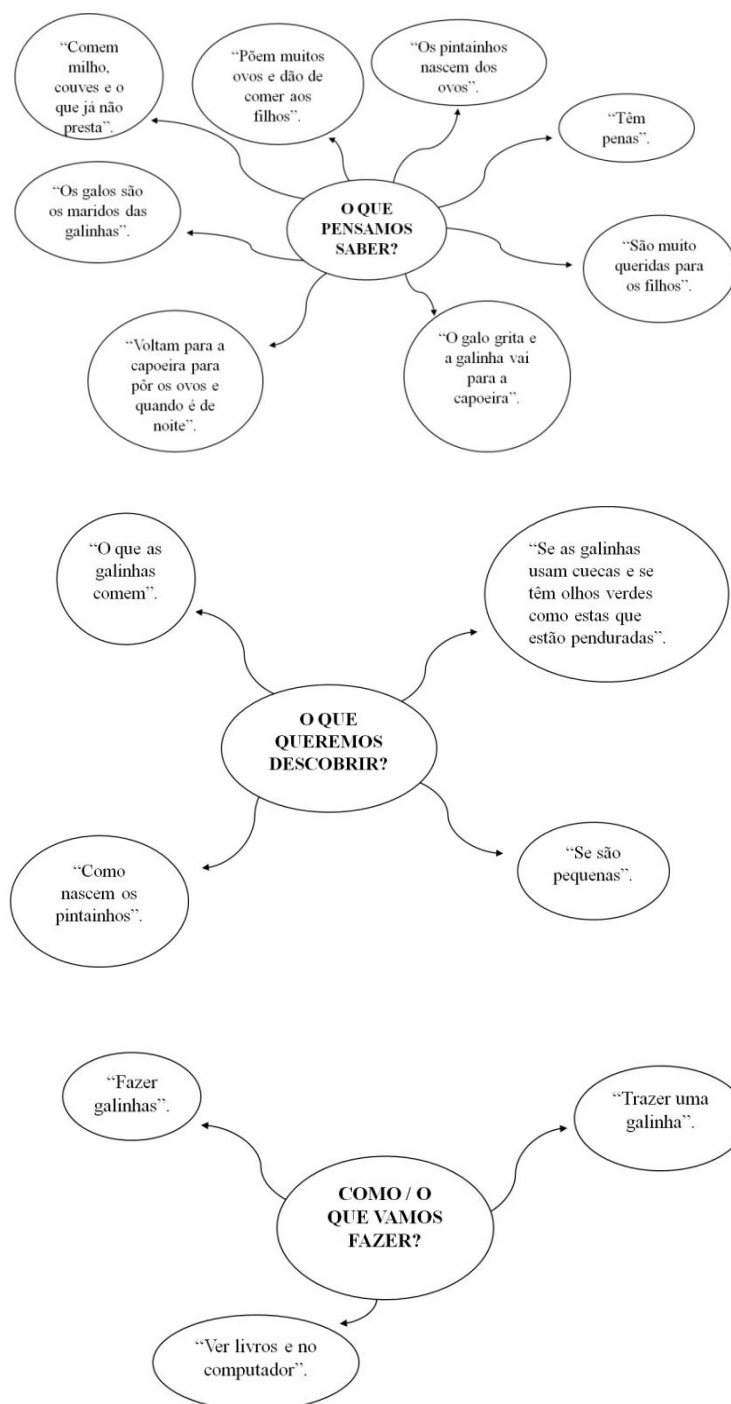


Figura 24 – Novas teias do Projeto “De onde veio esta pena?”.

Apêndice 24 – “Como são as galinhas?”

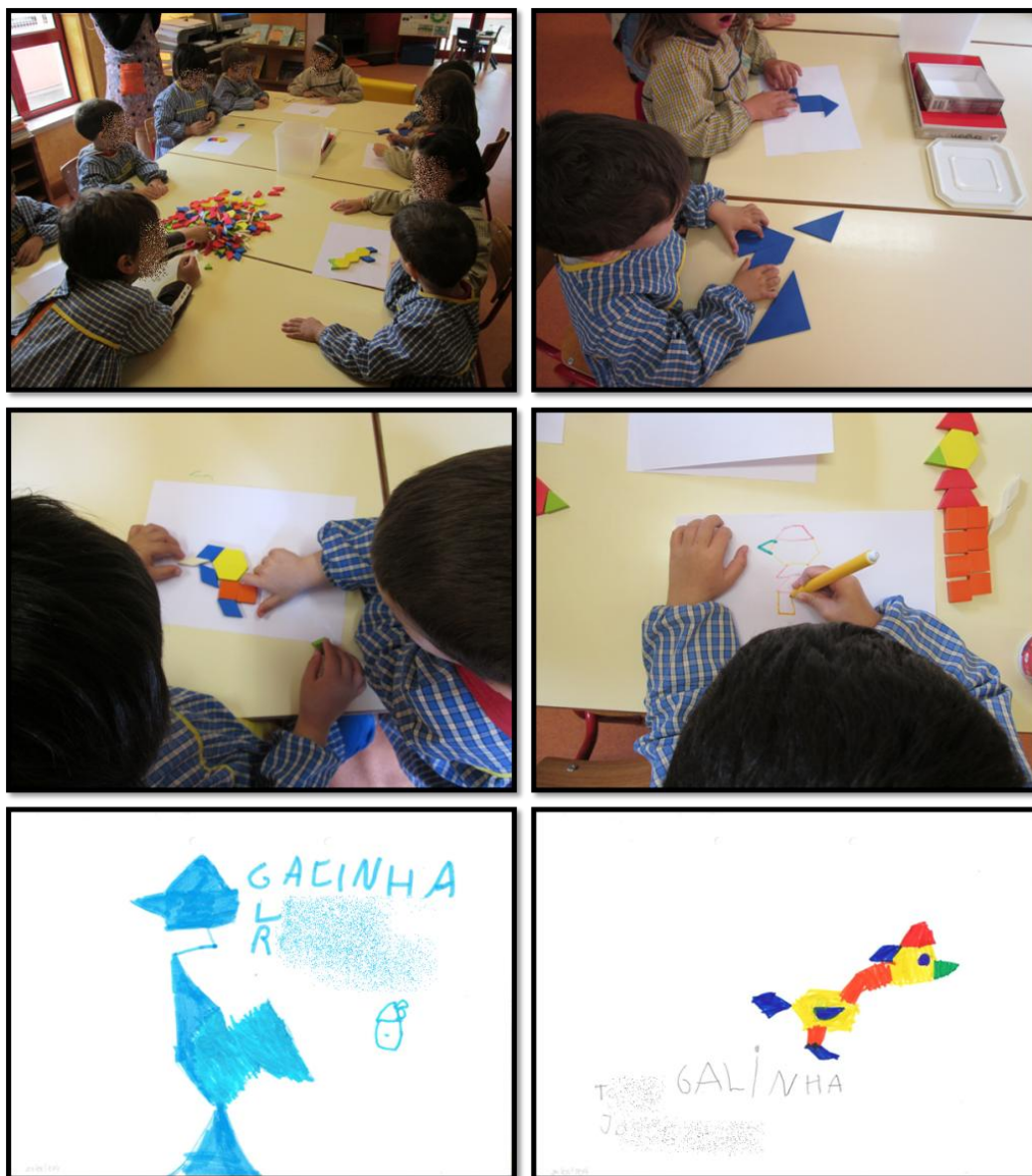


Figura 25 – Construção de galinhas com Tangram e Pattern Blocks.



Figura 26 – Trabalho com as famílias: colorir galinhas com diferentes materiais e técnicas.



Figura 27 – Jogos no exterior.

Apêndice 25 – “Como nascem os pintainhos?”

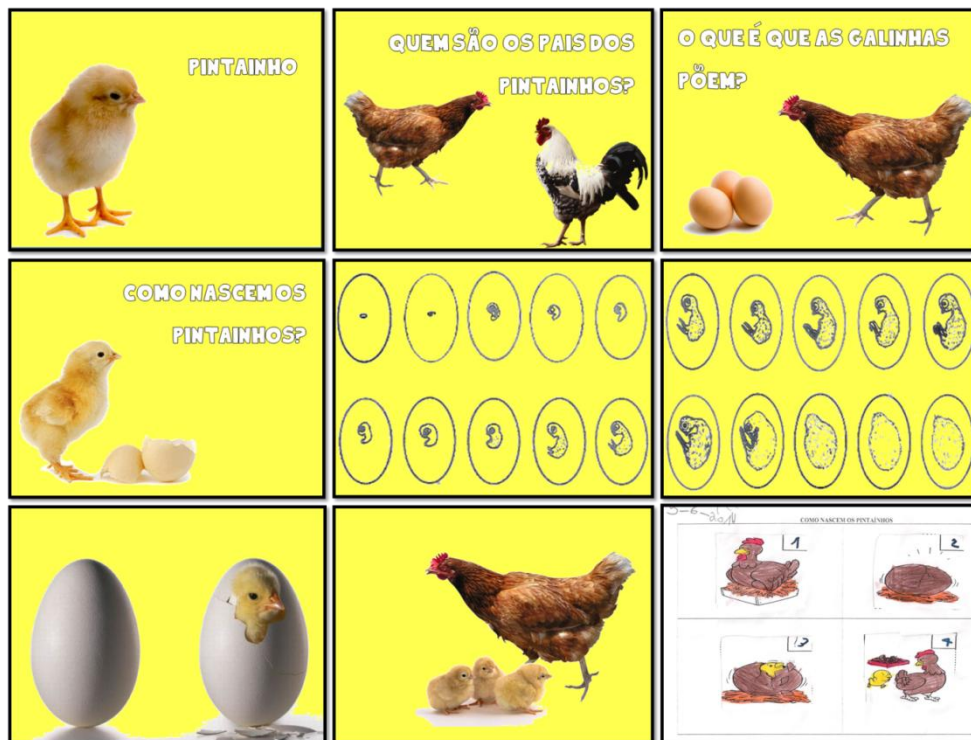


Figura 28 – Como nascem os pintainhos?



Figura 29 – Ovos de estimação.



Figura 30 – Trabalhar interseções de conjuntos com Matovos.

Apêndice 26 – “As galinhas usam cuecas?”



Figura 31 – Ilustrações das crianças com resposta à questão “E se as galinhas usassem cuecas, como punham os ovos?”.

Apêndice 27 – “A galinha é pequena?”



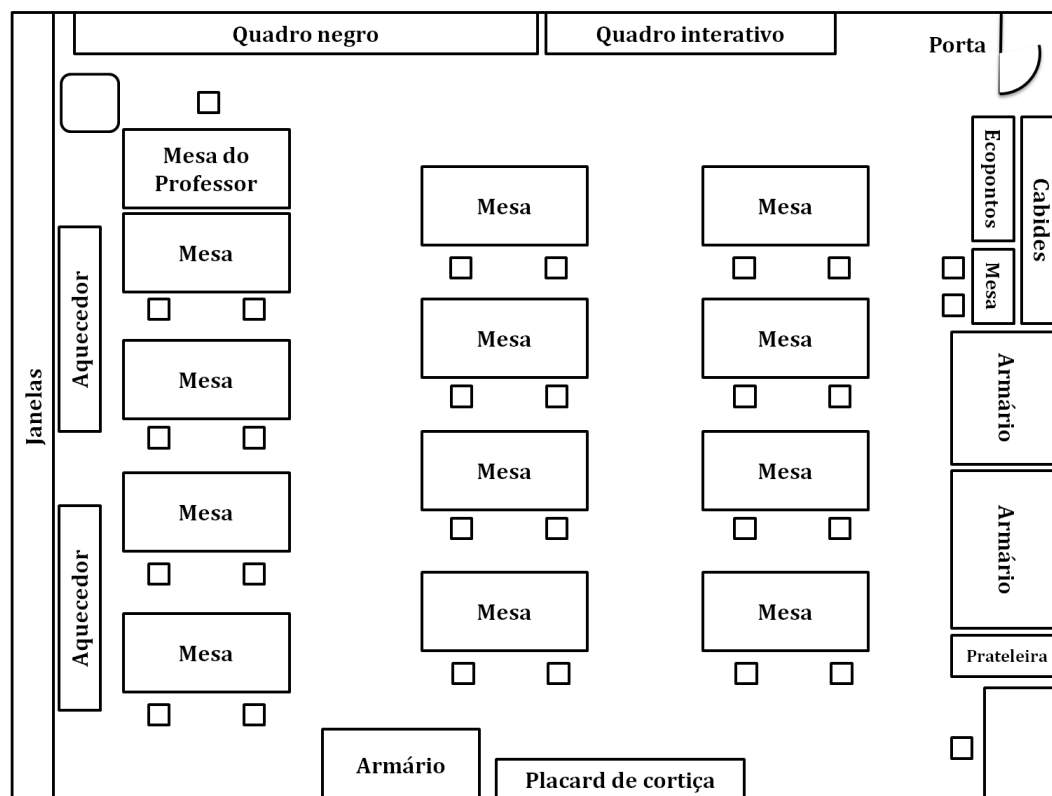
Figura 32 – Medição de alturas.

Apêndice 28 – Divulgação do Projeto “De onde veio esta pena?”



Figura 33 – Convite e divulgação do Projeto “De onde veio esta pena?”.

Apêndice 29 – Planta da sala de aula



Legenda:

Cadeira

Mesa para alunos da Unidade de Ensino Estruturado

Computador

Figura 34 – Planta da sala de aula.

Apêndice 30 – Aprendizagem de conteúdos de Matemática



Figura 35 – Resolução de um problema matemático sobre o sentido combinatório da multiplicação.



Figura 36 – Composição de figuras a partir de um quadrado de cartolina.



Figura 37 – Aprendizagem da tabuada do 4.

Apêndice 31 – Aprendizagem de conteúdos de Estudo do Meio



Figura 38 – Chuva de ideias e construção de cartaz sobre a segurança na praia, no rio e na piscina.

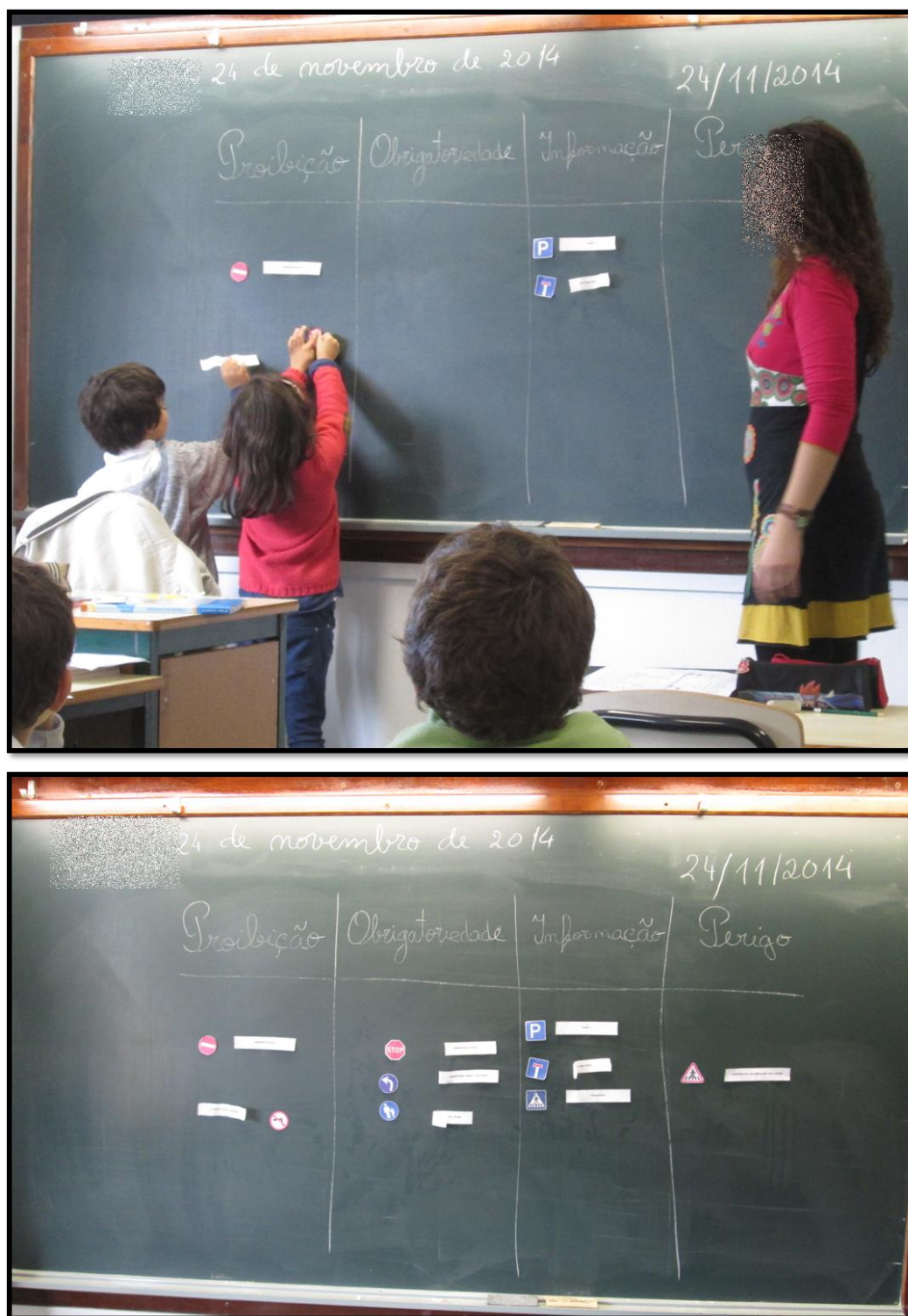


Figura 39 – Jogo “Encontra o teu par”.

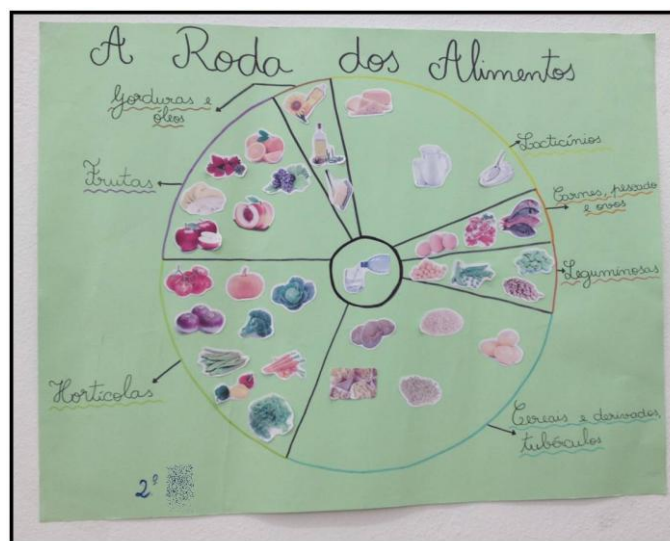


Figura 40 – Jogo “Adivinha quem sou eu?” e construção da roda dos alimentos.

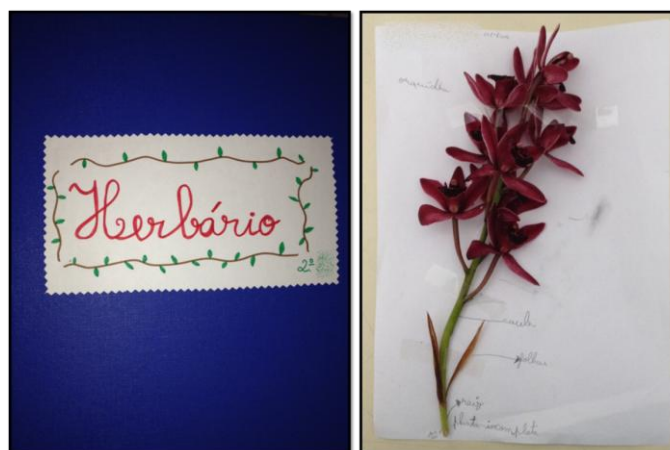


Figura 41 – Construção do herbário.



Figura 42 – Construção do livro das profissões.

Apêndice 32 – Torneio da tabuada

Torneio da tabuada				
	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	
A	●	●	■	
A	●	●	■	
C	●	●	■	
C	●	●	■	
F	●	●	■	
G	●	●	■	
L	●	●	■	
L	●	●	■	
L	●	●	■	
M	●	●	■	
M	●	●	■	
M	●	●	■	
M	●	●	■	
M	●	●	■	
P	■	■	■	
R	●	●	■	
R	●	●	■	
L	●	●	■	

Figura 43 – Tabela do torneio da tabuada.

Apêndice 33 – Teias do Projeto “Artistas Fora de Portas”

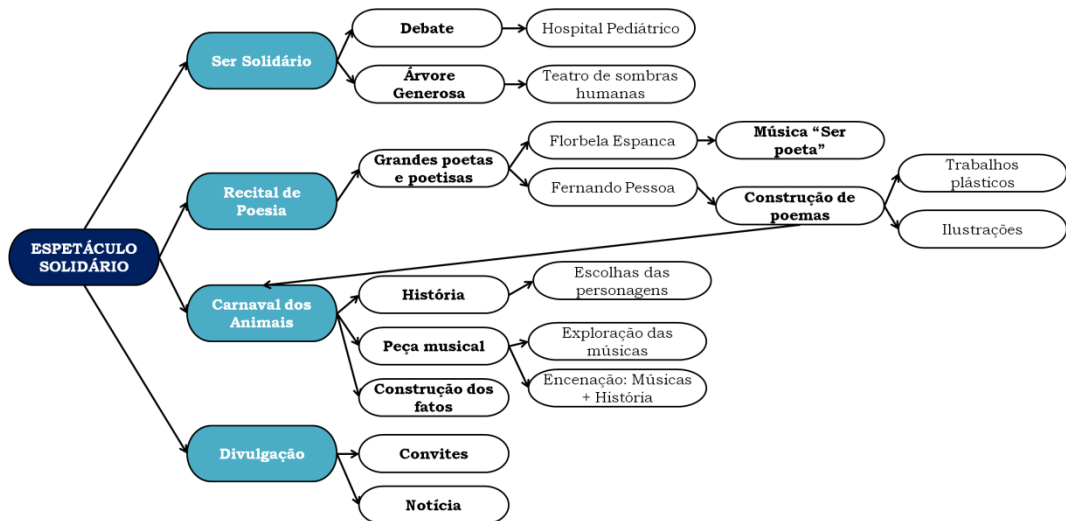


Figura 44 – Teia elaborada pelas alunas estagiárias ao longo do projeto

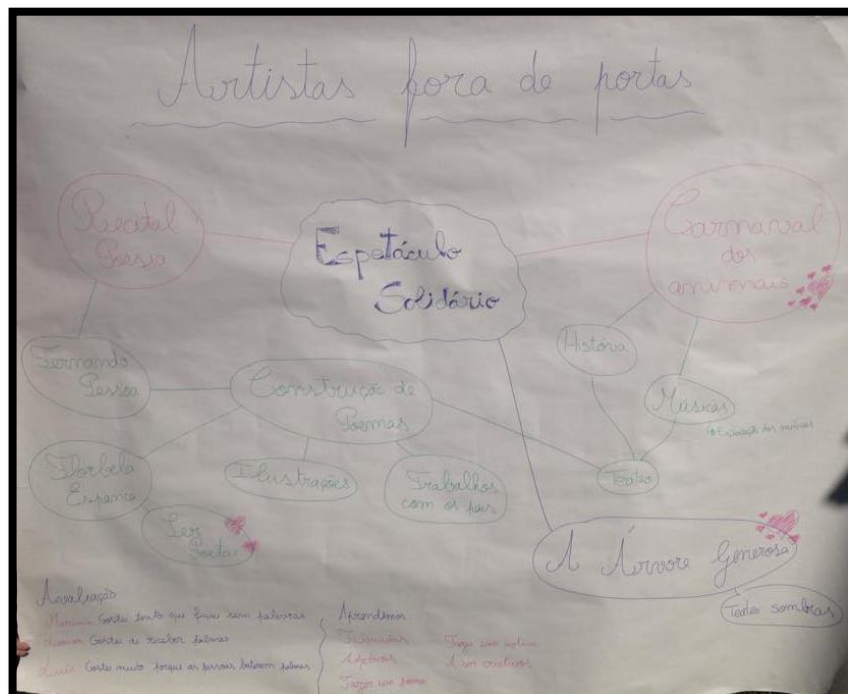


Figura 45 – Teia elaborada pelos alunos durante a fase de avaliação do projeto.

Apêndice 34 – “O que é ser solidário?”

Tabela 6 – Atividades desenvolvidas no âmbito da questão “O que é ser solidário?”.

“O que é ser solidário?”				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Debate / Conversas informais	Debate que responda às questões: - “O que é ser solidário?”; - “Porque devemos ser solidários?”; - “Que atitudes tem alguém que é solidário?”; - “Que valores se relacionam com o ser solidário?”; - “Com quem queremos ser solidários?”.	- Promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; - Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.	Mais pronunciado no início do projeto (dezembro), mas prolonga-se ao longo do mesmo.	Com esta ação pretendia-se que os alunos fossem capazes de: - Compreender o significado da palavra “solidário” e identificar ações que lhe correspondam; - Perceber a importância de se ser solidário; - Escolher com quem e como queriam ser solidários.
Exploração de histórias	Exploração de diferentes histórias que evoquem valores como a amizade, o amor, a generosidade, a solidariedade e o respeito pelo outro.	- Facultar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação,	- Dezembro; - Janeiro.	Com esta ação pretendia-se que os alunos: - Contactassem com histórias que evocassem os valores que pretendíamos explorar; - Fosse

		cooperação e intervenção consciente e responsável na realidade circundante.		capazes de identificar atitudes corretas e incorretas para com os outros; - Relacionassem os acontecimentos da história com acontecimentos da vida real, refletindo e tirando relações sobre eles.
--	--	--	--	---



Figura 46 – Jogo das Instituições.



Figura 47 – Construção do cachecol coletivo “Natal numa palavra”.



Figura 48 – Atividades desenvolvidas no âmbito da história “A Árvore Generosa”.

Apêndice 35 – Preparação do Espetáculo Solidário

Tabela 7 – Atividades desenvolvidas no âmbito da preparação do espetáculo solidário.

Preparação do espetáculo solidário				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Encenação da peça musical “Carnaval dos Animais”	A encenação d’ “O Carnaval dos Animais” junta a exploração da peça musical de Camille Saint-Saëns com uma adaptação da história criada por José Varela.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; - Facultar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, cooperação e 	O conjunto de atividades para a execução da encenação ocorreu ao longo de todo o projeto (dezembro a fevereiro).	<p>Com esta ação pretendia-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominassem, progressivamente, os meios de expressão e comunicação; - Conhecessem os elementos essenciais da expressão visual, corporal e musical e as regras da sua organização; - Fossem capazes de organizar uma encenação no seu todo, cada vez com mais autonomia, privilegiando o trabalho em equipa.

		intervenção consciente e responsável na realidade circundante.		
Grandes poetas e poetisas portuguesas	Organização de um recital de poesia e de uma exposição de obras plásticas em colaboração com as famílias.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o gosto pela lírica e expressão escrita; - Incentivar a relação escola-família; - Proporcionar aos alunos o contacto com grandes nomes da poesia portuguesa. 	O conjunto de atividades para a execução do recital de poesia ocorreu ao longo de todo o projeto (dezembro a fevereiro).	Com esta ação pretendia-se que os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Adquirissem o gosto pelo texto poético; - Conhecêssem algumas obras de alguns poetas e poetisas portugueses; - Desenvolvessem a sensibilidade estética; - Conhecêssem os elementos essenciais da expressão visual e escrita e as regras da sua organização.
Teatro de sombras humanas	Realização de um teatro de sombras humanas a partir da exploração de uma história trabalhada anteriormente que evoca valores da	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a 	<ul style="list-style-type: none"> - Janeiro; - Fevereiro. 	Com esta ação pretendia-se que os alunos conhecessem os elementos essenciais da expressão visual, corporal e musical e as regras da sua

	amizade e generosidade.	sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.		organização.
--	----------------------------	---	--	--------------

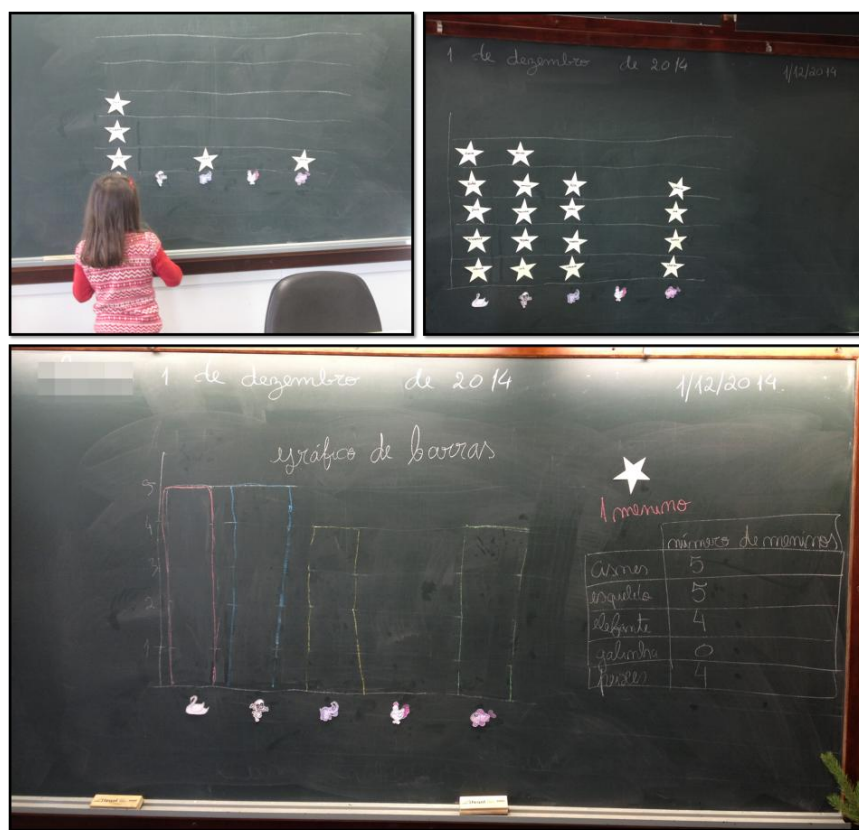


Figura 49 – Escolha das personagens e construção do pictograma, do gráfico de barras e da tabela de frequência.



Figura 50 – Exploração da peça musical “Carnaval dos Animais”.

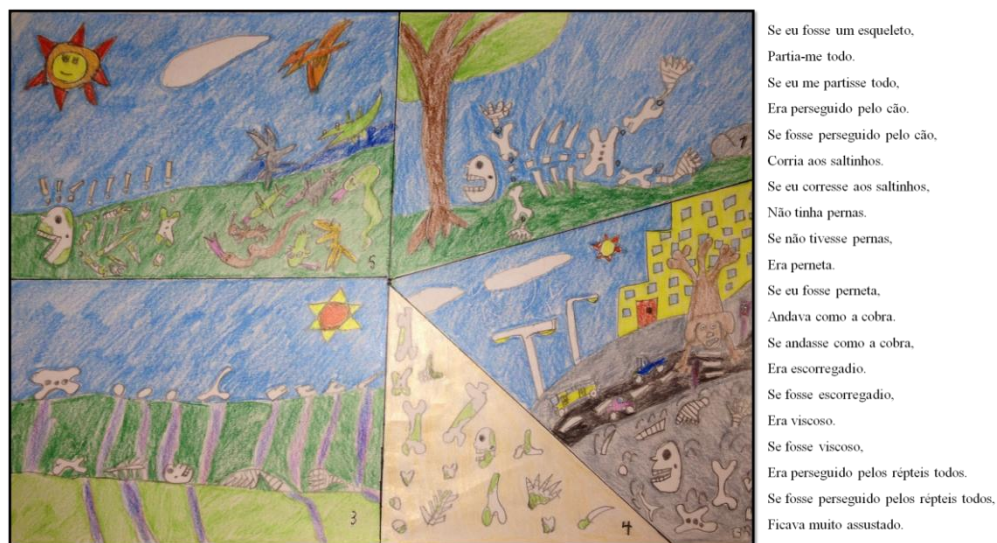


Figura 51 – Ilustração de um dos alunos tendo por base o seu poema.



Figura 52 – Alguns trabalhos realizados pelos alunos em colaboração com as famílias.

Apêndice 36 – Divulgação do Espetáculo Solidário

Tabela 8 – Atividades desenvolvidas no âmbito da divulgação do espetáculo solidário.

Divulgação do espetáculo solidário				
Atividade	Descrição	Objetivo(s)	Calendarização	Resultados esperados
Notícia	Criação de uma notícia, que será enviada para jornais locais, para dar a conhecer a iniciativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação escrita; - Divulgar o espetáculo solidário. 	- Janeiro.	<p>Com esta ação pretendia-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecêssem diferentes meios de divulgação de informação; - Fossem capazes de redigir corretamente uma notícia; - Trabalhassem de forma cooperativa, respeitando as opiniões dos outros.
Convite	Criação de um convite para o espetáculo solidário.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação escrita; - Divulgar o espetáculo solidário; - Potenciar a aquisição de atitudes 	- Janeiro.	<p>Com esta ação pretendia-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecêssem diferentes meios de divulgação; - Fossem capazes de redigir corretamente uma notícia; - Trabalhassem de forma cooperativa,

		autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticament e intervenientes na vida comunitária.		respeitando as opiniões dos outros.
--	--	---	--	---



Figura 53 – Redação da notícia acerca da realização do espetáculo solidário.

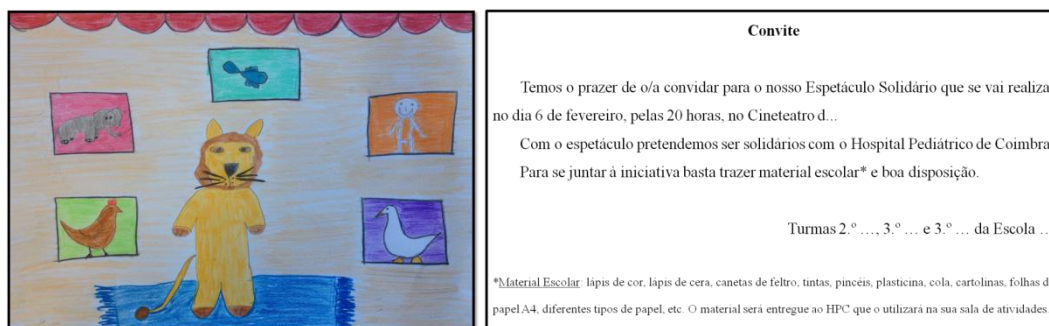


Figura 54 – Convite para o espetáculo solidário.